



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

POUR UNE AMÉLIORATION DU STYLE DE L'ENFANT

En rendant compte à Freinet de mon travail sur le style, au début d'octobre, je ne pensais vraiment pas qu'une réalisation accomplie uniquement dans ma classe et pour ma classe soulèverait une telle discussion. J'avais pris soin de devancer les critiques possibles et je me croyais quitte. Je me trompais.

**

Je dois tout d'abord apporter une précision à l'article de Vicherd qui donne un exemple de mise au net d'un texte par l'élève, sans doute avec l'aide de quelques camarades ; il s'agit du texte « Le défilé » (voir *Educateur* N° 6, p. 167).

La part du maître était bien de saisir d'abord cette fierté du jeune tambour défilant pour la première fois ; elle consistait ensuite à aider à la mise au net du texte en redonnant à l'enfant le désir de fournir une expression qui, plus correcte, traduirait en même temps son sentiment de fierté d'une façon plus fidèle. Je crois que nous sommes jusque là tous d'accord. (Irène y compris).

Le résultat obtenu par l'élève Ollivier est fort honorable, à mon avis. Mais, je me demande, avec Vicherd d'ailleurs, si son travail n'aurait pas été plus facile et peut-être encore meilleur si cet enfant avait eu, par des exemples antérieurs ou par une contribution plus directe du maître, connaissance de quelques autres façons de s'exprimer mettant en valeur une qualité. (Et c'est là que nous nous séparons d'Irène. Apparemment du moins. Car si je parle, moi, de phrases d'auteurs, n'est-ce pas la même chose que veut dire Irène quand elle reconnaît l'influence subconsciente « des réminiscences de contacts avec les adultes ? »).

Je m'excuse de revenir encore une fois à mes fiches ; mais, puisque je suis sur la sellette, il faut bien que je m'explique. Voici donc une rapide présentation de nos fameuses fiches sur ce sujet de la mise en valeur d'une qualité. Notez que, suivant le cas, elles peuvent s'adresser aussi bien au maître qu'à l'élève. Ce n'est là qu'une question d'organisation pédagogique de la classe, une question de niveau des élèves en français, de niveau du maître aussi : le maître qui n'a pas suffisamment de souvenirs littéraires peut s'y reporter, seul, afin

d'être plus fort dans son rôle de guide. C'est à lui de voir.

Série 4 : *Mise en relief d'une qualité*

4 1) — Mettre l'adjectif en opposition :

Enorme, immobile, assis sur son train de derrière, il est là, regardant la petite chèvre blanche et la savourant par avance.

A. DAUDET.

4 2) — Emploi de l'exclamation :

Qu'elle était jolie, la petite chèvre de M. Seguin...

4 3) — Emploi de l'adverbe (exemples très nombreux) :

Elle est joliment belle, cette rose.

LICHTENBERGER.

4 4) — Emploi de si... que ; tant... que ; tellement... que (adverbes de comparaison) :

Un soir au crépuscule, un chant s'élève, si pur, si harmonieux et si aisé que chacun reconnu enfin le maître incomparable : le rossignol venait d'arriver.

E. PEROCHON.

4 5) — Emploi du pronom démonstratif ce répété, le premier suivi d'une subordonnée : Dans ce genre : *Ce qui est joli, c'est cette petite vieille...*

4 6) — Emploi du pronom indéfini rien :

Rien de joli comme cette petite vieille avec son bonnet à coque, sa robe carmélite et son mouchoir brodé qu'elle tenait à la main.

A. DAUDET.

On pourrait dire aussi :

Rien n'est joli...

ou : *Il n'y a rien de joli...*

ou : *Je ne sais rien de joli...*

4 7) — Emploi du complément de l'adjectif :

Un paysage joli à ravir...

Fier comme Artaban.

La 5^{me} série de fiche « Comparaison » pourrait aussi être utilement consultée : Emploi de *comme* ; emploi de l'adjectif *pareil* ; le comparatif ; le superlatif ; comparaison d'un fait réel à un fait supposé : *comme si...*

Et peut-être aussi la 6^{me} série « Opposition ».

**

Je suis donc de l'avis de Vicherd, sauf toutefois quand il dit « qu'il faut surtout éviter de demander aux novices une correction qu'ils sont incapables de faire ». Ces novices (nouveaux arrivés ou jeunes élèves du C.M., mêlés au F.E. dans ma classe) peuvent toujours participer effectivement à une toilette collective

du texte si celle-ci n'est dirigée par le maître ; leur contribution sera même encourageante dans la chasse aux mots par exemple et les élèves plus entraînés n'apporteront alors qu'un petit complément à leur travail. Je n'insiste pas.

Je ne serais d'accord avec Vicherd que s'il était impossible au maître d'obtenir cette participation générale des enfants à l'œuvre collective (classe unique par exemple). Mais, dans les écoles à plusieurs classes, ce n'est, à mon avis, qu'une petite difficulté pédagogique qu'un entraînement consciencieux doit détruire rapidement.

**

Je veux maintenant me défendre plus directement contre Irène Bonnet, à qui je reprocherai seulement de ne pas démontrer tout ce qu'elle affirme.

Je n'ai jamais nié l'importance des différents modes d'expression que je m'efforce de cultiver de mon mieux dans chaque élève. Je ne sais, comme le dit Irène, s'ils doivent aboutir tous à l'épanouissement de l'expression écrite ; mais, je sais bien, par expérience personnelle, par l'expérience de ma classe et par l'expérience des jeunes stagiaires qui ont déjà travaillé avec moi, que l'expression écrite est difficile à acquérir et à faire acquérir. Tu vois que nous sommes d'accord.

Nous le sommes encore quand tu dis rechercher toi-même au cours de tes lectures des textes courts, littéraires, que tu utilises d'une façon plus fouillée. Comme moi avec mes fiches, n'est-ce pas ?

Mais, voici notre désaccord :

1^o Tu as dit : « Quand des gosses sont habitués à s'exprimer de plusieurs manières, le langage écrit, à la longue, se manie aussi facilement que les autres. » Peut-être. Je te demanderai seulement de rassembler le plus possible d'exemples afin de me prouver cette affirmation gratuite qui semble, de prime abord, en contradiction avec les méthodes naturelles, c'est en dessinant qu'on apprend à dessiner, c'est en...

2^o Tu parles bien des cinq sens qui te permettent d'explorer et de conserver des empreintes le plus possible ! C'est incomplet. Il existe aussi un sixième sens que tu possèdes sans le savoir et que beaucoup t'envient, dont moi. C'est le sens artistique qui, s'il n'est pas inné, ne peut s'acquérir que par le travail.

**

Un mot aussi à Lallemand, qui voudrait faire éditer un « dictionnaire » dans lequel nous irions des « idées aux mots », travail semblable à celui que nous avons en chantier et qui vise à aller « des idées aux phrases ».

Cette proposition demande qu'on y réflé-

chisse. J'ai d'ailleurs commencé un travail pour permettre la suppression facile des incorrections fréquentes ; mais, le mot « dictionnaire » m'épouvante, comme celui de « fichier » épouvante Irène.

Le 17 Janvier 1952.

L. BOURLIER, Curel (Haute-Marne).

**

La réponse d'Irène Bonnet à Bourlier soulève un problème qui me paraît bien difficile à résoudre car il est surtout fait de nuances. Si j'estime comme elle que le fond a la priorité sur la forme, je crois qu'il faut se garder de toute exagération.

D'abord, que les enfants puissent penser spontanément c'est certain, mais reste à savoir si sous cette forme ils ne risquent pas de piétiner dans l'indigence.

La « spontanéité » n'est-elle pas très souvent l'aboutissement des sensations déclanchées par le milieu où vit l'enfant qui ne semble pouvoir penser qu'en fonction de la richesse de ce milieu ?

Encore faut-il qu'il en ait les moyens. Il est bien exact, comme le dit Irène Bonnet, que « pour pouvoir parler il faut avoir quelque chose à dire ». Mais il est non moins exact que pour dire quelque chose il faut savoir parler ! Et quant à dire « qu'à la longue les enfants sachent spontanément jongler avec la langue française » cela me semble tenir du miracle car enfin, sans langage pour l'exprimer, il n'y aurait pas de pensée. Il faut à l'enfant une connaissance de la technique du langage, de sa texture, de ses formes pour se libérer. J'ajoute même que la pensée sera d'autant plus riche qu'il aura la possibilité d'en exprimer toutes les nuances. Je remarque chaque jour que mes élèves les plus sûrs de leur langue sont ceux qui ont le plus d'idées et surtout les plus riches.

D'ailleurs Irène Bonnet parle de lecture expliquée « en notant pourquoi l'auteur a utilisé tel ou tel procédé... » Je suis absolument partisan de cette méthode qui permet à l'enfant de confronter son œuvre à celle de l'adulte et de s'y enrichir, mais se contenter de « noter au passage » me paraît un travail superficiel qui risque de s'évanouir bien vite dans l'oubli si l'occasion n'est pas donnée d'utiliser par écrit une technique remarquée au passage. Qui dit technique, dit apprentissage, et c'est pourquoi je suis bien d'accord avec Bourlier et son fichier. Quant à la manière de l'utiliser, question à mettre au point.

La forme ? Le fond ? La clé et la serrure ! Ne coupons pas les cheveux en quatre, à l'école primaire l'un ne va pas sans l'autre.

André GUERNEAU,
Fressines (Deux Sèvres).