

GRAMMAIRE ET EXERCICES GRAMMATICaux

Extraits de
Lectures de pédagogie pratique

F. Brémond

Librairie Delagrave, Paris, 1931.

Pages 238-248

*

**

Comment faire une leçon de grammaire.

Madame TROUFLEAU,

Directrice du lycée de jeunes filles de Brest.

(Revue Pédagogique, 1904, tom. I, p. 223)

Toute leçon de grammaire doit toujours être déduite d'une phrase écrite au tableau noir : l'exemple doit précéder la règle que l'enfant est appelé à découvrir lui-même, et non venir la confirmer, l'illustrer ou quelque sorte, après qu'elle a été énoncée comme un axiome.

Cette vérité semble être devenue un lieu commun ; on en est pourtant fort loin dans la pratique. Prenons, comme exemple d'exposition, la première leçon du cours élémentaire. Il s'agit de rappeler à l'élève les premières notions sur le verbe, le sujet, le complément, le genre, le nombre, la personne, les temps, notions acquises au cours préparatoire, et de lui apprendre un mot nouveau, le nom de la *proposition* que nous n'avons pas encore distinguée de la phrase.

La leçon doit être dialoguée, le maître suggérant la réponse sans la donner toute faite. Mais, pour abrégé cette exposition, je condense le dialogue : que l'imagination y supplée.

J'écris au tableau noir :

Le corbeau tenait un fromage.

Qu'est-ce que je viens décrire au tableau ?

C'est une *phrase*, qui forme une petite histoire.

Nous avons, en effet, appris l'année dernière qu'une phrase est un ensemble de mots qui forment une histoire ou expriment un jugement.

Ces phrases si simples, qui ne forment ainsi qu'une telle histoire ou qui n'expriment qu'un seul jugement ont un nom particulier en grammaire : on les appelle des *propositions*.

Quel est le mot essentiel de la proposition : *Le corbeau tenait un fromage* ? C'est *tenait*, car sans *tenait* il n'y aurait pas d'histoire. C'est *tenait* qui exprime l'action faite par le *corbeau*, subie par le *fromage*. *Tenait*, qui exprime l'action, est un *verbe*.

Des deux personnages de ma petite histoire, celui qui fait l'action, *le corbeau*, est le *sujet* du verbe *tenait* ; et celui qui subit l'action, *le fromage*, est le *complément* du verbe *tenait*.

Voici ma proposition comprise avec le verbe *tenait*, qui a pour sujet *le corbeau* et pour complément *le fromage*.

Mais est-ce là tout ce que nous savons sur cette proposition, tout ce que nous en pourrions dire ? Non, certes. Nous savons encore que *le corbeau* est un mot qui représente un animal, et *le fromage* un mot qui représente une chose.

Or les mots qui représentent les personnes, les animaux ou les choses sont des *noms*. Il n'y a qu'un corbeau ou qu'un fromage ; ces deux mots sont donc au *singulier*, puisqu'on se sert du singulier quand il ne s'agit que d'une seule personne ou d'une seule chose.

Mes deux noms, *le corbeau* et *le fromage*, appartiennent au genre *masculin* : le corbeau, parce qu'il est le nom d'un animal mâle; le fromage, parce que notre fantaisie en a décidé ainsi, puisque les noms des choses n'appartiennent naturellement à aucun genre.

Et sur le verbe, que savons-nous ?

Tenait exprime une action qui a déjà eu lieu ; il est donc au temps *passé*. *Le corbeau*, sujet du verbe, n'est pas présent; nous parlons de lui; le verbe est donc à la *troisième personne*, celle dont

on parle. Et, comme il n'y a qu'un seul corbeau, le verbe, *qui s'accorde en nombre comme en personne avec son sujet*, est à la troisième personne du singulier.

Nous allons donc pouvoir faire l'analyse grammaticale de la proposition qui est au tableau...

Cette leçon est, en somme, une récapitulation.

*

**

Comment rattacher à la lecture d'un texte l'enseignement des principales règles de grammaire.

Michel BREAL.

Quelques mots sur l'instruction publique en France, Paris, Hachette, 1872, page 44¹.

Je suppose que vous vouliez faire comprendre l'emploi du subjonctif à vos élèves, et qu'il se présente une phrase comme celle-ci : *Quoi que tu fasses, quoi que tu entreprennes, consulte d'abord ta conscience*. Prenez cette phrase pour exemple. Répétez-la plusieurs fois, en exagérant d'abord le ton, puis en le modérant peu à peu et en le ramenant à la vraie mesure. Expliquez alors la cause du subjonctif : c'est le mode qu'on emploie quand il y a doute, incertitude ou quand on fait une supposition ou une concession². Demandez ensuite qu'on vous donne d'autres exemples du subjonctif, avec *quoique*. *Quoique tu sois pauvre, n'envie point le sort d'autrui*. Je suppose, admet que tu sois pauvre : même alors tu ne dois pas envier autrui. *Quoiqu'il eût marché rapidement, il arriva trop tard*. — C'est une concession : il est vrai qu'il a marché rapidement; il est néanmoins arrivé en retard. Présentée de cette façon, la règle n'apparaîtra plus à l'enfant comme quelque chose d'extérieur à la langue, mais comme une loi naturelle qu'il pratiquait déjà sans la connaître et qu'il a le plaisir de retrouver en ses propres paroles. Reste à expliquer la différence d'orthographe entre les deux *quoique* : mais, maintenant que l'enfant a compris la construction, ce n'est plus là qu'une règle d'écriture qu'il retiendra aisément, tout en sachant le cas qu'il doit en faire.

Dois-je m'excuser d'entrer en ces détails ? J'espère que non. Quand il s'agit d'apprendre à penser à nos enfants, au lieu de leur faire tourner en aveugles quelque manivelle grammaticale, on ne doit pas avoir besoin de prendre ses précautions auprès du lecteur. Il est vrai qu'aux yeux de bien des personnes on ne saurait parler sérieusement sur ce sujet, sans courir le danger d'être pris pour un pédant. Mais les mêmes hommes, qui ne veulent point entendre parler des règles de la grammaire, sont ceux qui se conforment le plus scrupuleusement à ses exigences les plus futiles.

Trop timides pour lui désobéir en quoi que ce soit, ils refusent de connaître les raisons de leur obéissance, et ils croient montrer suffisamment la portée de leur esprit en se moquant du livre dont ils suivent en aveugles les prescriptions.

Il est certain qu'une règle ainsi formulée : *Gens* est féminin quand l'adjectif précède, masculin quand l'adjectif suit, n'a rien qui stimule l'esprit.

C'est un cas de tératologie³ grammaticale devant laquelle l'intelligence est invitée à s'incliner.

Mais si, lisant La Fontaine avec mes élèves, je trouve ces vers :

Je suis oiseau : voyez mes ailes.

Vive la gent qui fend les airs !

et que, expliquant ce mot, j'y rattache le pluriel *gens* et les expressions : les *vieilles gens*, les *bonnes gens*, *voici* que l'élève commencera à réfléchir. Je lui dirai alors que, le sens du mot *gens* étant devenu de plus en plus semblable à celui du mot *hommes*, il a été fait du masculin, excepté dans ces quelques locutions qui étaient trop bien établies par l'usage pour qu'on pût les modifier. L'élève aura une vue sur le passé de la langue, et il n'en retiendra que mieux la règle. J'y pourrai joindre quelques explications sur le mot *gentil* et sur la double acception qu'il a

¹ Ouvrage consultable à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d>

² Ou quand on donne un ordre : « Il faut que vous fassiez votre devoir ; » — ou qu'on exprime un désir : « Je désire que vous me compreniez. »

³ Partie de l'histoire naturelle qui traite des monstres. - Règle exprimée dans une formule incompréhensible pour l'enfant.

gardée en français.

Le changement de genre que nous venons d'observer servira à faire comprendre celui qui s'est fait pour *personne* et pour *chose*, dans les locutions comme : *Personne n'est venu. Quelque chose a été dérobé.* Les mots prendront leur véritable aspect devant les yeux de l'enfant; il se fera une idée plus juste de la transformation du langage.

On entend souvent dire qu'avec les enfants il faut être dogmatique. Ceux qui parlent ainsi n'expriment pas leur pensée tout entière. Ils sont d'avis également qu'il faut être dogmatique avec les jeunes gens et avec les hommes; car pourquoi refuse-t-ils à l'enfant les explications qu'il peut comprendre, s'ils avaient l'intention de raisonner avec l'homme fait ? Il sera trop tard alors pour faire entrer la raison dans ces têtes, qui n'ont pas pris l'habitude de penser et qu'une longue obéissance a privées de tout ressort. Que de fois n'a-t-on pas répété le mot de Lhomond : « La métaphysique ne convient point aux enfants ». Mais il n'est point question ici de métaphysique, et ceux qui mêlent la métaphysique à la grammaire, qu'ils s'adressent à des hommes ou à des enfants, prouvent bien qu'ils entendent peu de chose à l'une et à l'autre. C'est d'histoire et non de philosophie, qu'il s'agit; et je sais par expérience que ces notions si simples, non seulement ne sont pas au-dessus de l'intelligence des enfants, mais sont le meilleur moyen pour leur faire retenir la règle grammaticale.

« Les noms en *al* changent au pluriel *al* en *aux*: le mal, les maux; le cheval, les chevaux. » Voilà une règle qui laisse l'élève absolument stupide. Mais si, m'adressant à de petits Parisiens, je leur demande ce que signifie le nom de la rue Mauconseil, leur intelligence se mettra en campagne, et sans doute l'un d'entre eux, plus avisé que ses camarades, ou guidé par quelque souvenir me dira ; C'est la rue des mauvais conseils ou du mauvais-conseil. Je demanderai ensuite ce que signifie un cheveu-léger, et toute la classe répondra : c'est un soldat qui a un cheval léger. Le moment sera alors venu de leur expliquer qu'autrefois on disait au singulier, suivant l'occurrence, *mal* ou *mau*, *cheval* ou *cheveau*, de sorte que le pluriel consiste simplement dans l'addition d'un *x* à la seconde de ces formes. Pour mieux leur graver la règle dans la mémoire, je leur citerai le verbe *maudire* et je demanderai ce que signifient des noms comme *Vaugirard*, *Vaucluse*. L'élève, emportant la règle dans sa tête, se réjouira d'en savoir la raison. Nous ne songeons pas à retirer des mains de nos écoliers le petit livre où sont exposés les éléments de la grammaire française; mais le rôle de ce manuel doit changer. Jusqu'à présent, il était le personnage essentiel de la classe, et l'instituteur n'était que le commentateur du livre. C'est, au contraire, par la bouche du maître que les enfants doivent d'abord connaître les règles. Il les expliquera en classe, les livres étant fermés. Puis, quand tout le monde aura bien saisi et recueilli la parole du professeur, le livre sera consulté comme un *memento*, et, si l'on veut, appris par cœur.

Quand la grammaire ne se montre que par son côté négatif, elle n'a rempli que la moitié de sa besogne... Je voudrais qu'on enseignât à nos enfants comment se forment les mots de notre langue : par quel mécanisme un seul verbe donne naissance à une quantité de composés qui, à l'acception première, ajoutent des nuances accessoires. Le verbe *lever*, par exemple, a autour de lui toute une famille, comme *élever*, *soulever*, *enlever*, *prélever*, qu'il sera utile et intéressant de passer en revue et d'encadrer chaque fois dans une phrase. A combien de remarques ne donnera pas lieu le verbe *faire* avec ses composés! D'autres fois c'est la dérivation que j'étudierai avec mes élèves : je leur montrerai comment *gouverner* a donné *gouverneur*, *gouvernail*, *gouvernant*, *gouvernement*, *gouverne*, *ingouvernable*. Ce sera un plaisir pour les écoliers de compléter la collection. Il faudra leur montrer ensuite la valeur des différents suffixes : quelles sont, par exemple, les ressources du français pour former des noms abstraits. Nous avons les noms en *ance*, comme *séance*, *enfance*; en *ée*, comme *entrée*, *chevauchée* ; en *ment*, comme *ménagement*, *changement*; en *ion*, comme *action*, *administration*; en *ure*, comme *peinture*, *ouverture*; en *té*, comme *bonté*, *opiniâtreté*.

Voilà des exercices qui font passer en revue les ressources de la langue française, et, entendue de cette façon, la grammaire cesse de ressembler au Code pénal.

*

* *

Comment il convient de faire apprendre les conjugaisons.

I. CARRÉ,
Inspecteur général honoraire.
Monographies pédagogiques, tom. IV, 1889, p. 58.

Comme les analyses, les conjugaisons écrites étaient autrefois en grand honneur; comme elles aussi, on les a supprimées, quand il eût fallu seulement les réformer. La pratique de la conjugaison aide puissamment à la correction du langage. N'est-il pas vrai que la plupart des fautes qu'on relève dans les petites compositions des écoliers proviennent d'un mauvais emploi du verbe ? Ses formes sont si nombreuses et ses nuances si délicates ! Et puis il est des fautes qui sont toutes locales, inhérentes au milieu dans lequel vit l'enfant : il ne suffit pas de les lui signaler, il faut les combattre sans cesse et par des exercices tout spéciaux. Des élèves disent et écrivent : « J'ai venu, tu as arrivé, il s'a coupé, nous avons sorti, etc ; cest moi qui est, cest nous qui sont, etc. » Il faut leur faire conjuguer « Je suis venu, etc... tu es arrivé, il s'est coupé, etc; cest moi qui suis, cest nous qui étions, etc., », et ils se serviront de la locution correcte tout aussi naturellement qu'ils employaient la locution vicieuse ; mais il y faut la répétition et l'habitude. Il est tout aussi naturel à un enfant, qui ne sait pas encore de grammaire, de dire : « je suis venu, nous sommes entrés », que de dire : « je suis malade, nous sommes contents. » Il en est de même du verbe pronominal, dont les deux pronoms ne l'embarrassent pas long-temps, quand une fois il a été mis sur la voie. Mais cest surtout pour la correspondance des temps que la pratique de la conjugaison est utile. A des enfants qui ont l'habitude de dire « Si je voudrais, si je pourrais », etc., qui ne savent pas mettre le temps convenable après les locutions conjonctives « afin que, de peur que, pourvu que, etc... », il ne peut qu'être avantageux de faire des conjugaisons, même par écrit, mais bornées à un temps, deux temps au plus, et spécialement imaginées en vue des locutions vicieuses à détruire.

*

**

L'analyse grammaticale et l'analyse logique.

BROUARD et DEFODON.

Inspection des écoles primaires, page 252. - Hachette, éditeur.

Suivant la force des élèves et suivant l'objet spécial que se proposera le maître, ces exercices prendront des formes très diverses. Au début, l'analyse sera presque toujours une *analyse partielle*, c'est-à-dire quelle ne s'appliquera qu'à distinguer dans une phrase ou dans un ensemble de phrases tel ou tel élément, telle ou telle espèce de mots : nom, adjectif, verbe, adverbe, etc., soit qu'on se borne à la simple indication de l'espèce, soit qu'on y ajoute, pour les mots variables, celle des circonstances qui les font varier, soit encore qu'on veuille faire apercevoir aux élèves plusieurs mots de différentes espèces avec le rapport qui les unit, les noms avec leurs qualificatifs, les verbes avec leurs compléments, les prépositions et les termes qu'elles rattachent, etc. Plus tard, l'analyse deviendra générale, et l'on prendra successivement, pour s'en rendre compte, tous les termes d'une phrase, soit dans l'ordre où la phrase les donne, soit en rétablissant, s'il y a lieu, l'ordre logique.

Dans tous les cas, remarquons-le bien, un exercice d'analyse grammaticale n'est véritablement complet que lorsqu'il joint à l'étude de l'espèce des mots celle de leur fonction dans la phrase où ils sont placés. Si j'ai à analyser : *J'aime mon père*, qu'importe que je sache que *je* est un pronom; *aime*, un verbe; *mon*, un déterminatif, et *père*, un nom, si je ne sais qu'il y a des rapports entre tous ces mots et quels sont ces rapports : que *je* est le sujet de *aime* et lui fait la loi, tant au point de vue du sens qu'au point de vue de l'orthographe ; que *père* complète l'idée exprimée par le verbe *aime* et la complète directement, c'est-à-dire sans l'addition d'aucun rapport intermédiaire; que cest le nom *père* que détermine le possessif *mon*? Dans l'analyse logique, quelques procédés que vous employiez, les plus simples, ne l'oublions pas, seront toujours les meilleurs. Plus le maître pourra éviter les subdivisions délicates, les termes techniques qui ne sont pas absolument indispensables, plus il approchera du but.

C'est ainsi que, s'il s'agit d'une proposition isolée, qu'on nomme en général *absolue*, ou d'une proposition que l'on considère momentanément comme isolée, on s'attachera surtout à faire reconnaître et distinguer, dans la variété des constructions, les termes essentiels et les termes accessoires : sujet, verbe, attribut d'une part, et de l'autre, compléments. Au lieu de dire qu'un sujet est *multiple*, par exemple, dites que la proposition a deux, trois sujets ; de même pour les attributs. Si le sujet ou l'attribut sont *simples*, c'est-à-dire s'ils n'ont point de compléments, n'en parlez

pas et passez. Au lieu de dire que le sujet, que l'attribut est *complexe*, énoncez de suite, après le terme, ses compléments, et, s'il y en a de plu-sieurs sortes, distinguez-les. Si le sujet, si l'attribut n'ont point de compléments, à quoi bon me dire qu'ils sont *incomplexes*? ne le voit-on pas bien sans ce mot ? Si vous avez affaire à un verbe attributif, c'est-à-dire si l'attribut est contenu dans le verbe, qu'il vous suffise d'avoir fait comprendre une fois pour toutes ce que c'est qu'un verbe attributif ; ne décomposez plus, ne dites pas : *Je vous aime*, c'est-à-dire : *je suis aimant vous*, circonlocution inutile et même fautive, tournure barbare tout au moins, que jamais oreille française n'a supportée. Ne compliquez pas non plus votre classification des compléments ; c'est bien assez de distinguer ceux qui sont indispensables : complément *direct*, complément *indirect*, complément *circonstanciel*, suivant les cas, pour les verbes attributifs ; complément *déterminatif* et complément *explicatif*, pour les mots qui, n'étant pas des verbes, peuvent avoir des compléments (noms, adjectifs, adverbess)...

Sachons surtout nous arrêter juste au point où l'analyse dépasse le niveau des études primaires. Notre langue est pleine de ces phrases, de ces expressions, de ces tournures qu'une science souvent fort élevée peut seule prétendre à analyser rigoureusement. Les constater et en expliquer le sens, sans vouloir toucher à leur mécanisme, c'est le plus souvent tout ce que peut faire un bon enseignement primaire.

Rencontrez-vous, par exemple, des constructions comme celle-ci :

C'est un fort méchant plat que sa sottre personne,
(MOLIÈRE, *le Misanthrope*.)

faites remarquer le gallicisme *c'est... que*. Expliquez qu'il a pour objet de donner plus de vivacité à l'idée en mettant l'attribut à la place du sujet : *sa sottre personne est un fort méchant plat*, et n'allez pas plus loin...

Il ne sera pas inutile de rendre, comme on dit, parlante aux yeux notre méthode d'analyse ; cela n'est pas impossible. Il suffira de séparer par des traits verticaux, ou par des crochets, les membres de phrase qui font partie de propositions différentes ; on pourra mettre aussi entre crochets les mots qui restent en dehors de la proposition, interjections, mots compellatifs, etc. Quelquefois, pour plus de clarté encore, on soulignera de traits différents les parties différentes de chaque proposition, et, pour montrer les parties semblables de plusieurs propositions, on les soulignera de la même manière dans toutes les propositions où elles se trouvent. De même, dans une phrase composée de plusieurs propositions, on les fera apparaître sensiblement, en soulignant, par exemple, les mots de la proposition principale par un trait simple, ceux des propositions incidentes par un trait double, ceux des propositions subordonnées par une ligne ondulée ou pointillée, etc.

Soit, par exemple, la phrase suivante :

« Si j'avais pensé, mon cher élève, que vous ne dussiez pas tirer un meilleur parti des leçons que je vous ai données, je les aurais réservées pour d'autres, que je me reproche maintenant d'avoir négligés pour vous. »

Je figure cette phrase ainsi, en rétablissant l'ordre logique de la construction des mots :

[Mon cher élève,] JE LES AURAI RÉSERVÉES (*les pour les leçons*) POUR D'AUTRES, **que je me reproche main-tenant d'avoir négligés pour vous**, *si j'avais pensé que vous ne dussiez pas tirer un meilleur parti des leçons* **que je vous ai données**.

Les mots compellatifs sont entre crochets ; les propositions sont soulignées suivant leur valeur relative ; celles qui sont semblables sont soulignées de la même manière : il est impossible que l'élève puisse s'y tromper.