

LA GRAMMAIRE

À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Publication du Centre National de Documentation Pédagogique
29, rue d'Ulm, Paris
Brochure n° 101 - DP

SOMMAIRE

	Page
Avant-propos , par A. Beslais, directeur général de l'Ens. du 1 ^{er} degré	3
Première partie : LES TEXTES	7
a) Programmes	9
b) Nomenclature grammaticale d'octobre 1949	10
c) Progression grammaticale d'octobre 1950	14
Deuxième partie : LA PROGRESSION GRAMMATICALE ET L'EVOLUTION DE LA PSYCHOLOGIE ENFANTINE	21
Le point de vue du psychologue, par A. FERRE, inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine	23
Troisième partie : EXIGENCES ET CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE - SA VALEUR - SON INTERET	29
1) Le rôle de la mémoire, par J. LE LAY, inspecteur général de l'Instruction publique	31
2) La Forme et le Sens, par J. LE LAY	33
3) Analyse et Style, par G. PREVOT, inspecteur général de l'Instruction publique	33
4) Cas douteux, par G. PREVOT	37
Quatrième partie : LA GRAMMAIRE AUX DIFFÉRENTS COURS	41
1) La grammaire au cours élémentaire, par J. LE LAY	43
2) Le nom propre au cours élémentaire, par J. LE LAY	45
3) Le niveau des connaissances au cours moyen, par G. PREVOT	46
4) Adjectif épithète et adjectif attribut, par J. LE LAY	48
5) Le complément d'attribut, par J. LE LAY	49
6) Article défini, article indéfini, par J. LE LAY	50
7) La grammaire en classe de fin d'études, par J. LE LAY	52
8) Les exercices de substitution en classe de fin d'études, par G. PREVOT	55
Cinquième partie : LA PROGRESSION GRAMMATICALE ET LES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE 1950, par J. LE LAY	61

*
* *

[Scanné pour le GRIP en août 2008 ; les numéros de pages indiqués *supra* et ceux indiqués entre crochets en rouge dans le texte [pagexx] sont ceux de l'édition originale. Nov. 2008 - Michel Delord]

* *
*

AVANT PROPOS

Les grammairiens n'ont pas la réputation de s'entendre facilement entre eux. Pour une fois cette opinion reçoit un démenti.

L'accord s'est fait aisément dans notre Commission sur les problèmes que posent la nomenclature grammaticale, la progression d'enseignement et les exercices scolaires d'analyse.

Cet accord s'explique par une raison essentielle : c'est que nous étions tous convaincus qu'aucun effort tenté pour renouveler et mettre au point l'enseignement grammatical dans les écoles primaires et l'enseignement secondaire ne pouvait aboutir si l'on ne parlait pas un langage commun.

La nomenclature que nous proposons permettra, j'espère, de mettre fin à cette anarchie dans la dénomination des faits grammaticaux qui correspondait soit à un excès de l'esprit d'indépendance, soit, hélas ! aussi à la méconnaissance des réalités linguistiques.

La Commission s'est intéressée aussi aux questions de programmes et de progressions. Nous avons projeté d'abord d'accompagner le programme de chaque classe primaire d'un court article faisant le point des possibilités mentales des enfants de chacune de ces classes. Le remarquable article de M. Ferré réunit ces indications successives et permet de comprendre que la formation grammaticale des enfants doit suivre leur formation intellectuelle.

Nous nous sommes efforcés de proportionner les notions aux aptitudes. Sur ce point, comme sur tout autre, nous n'avons pas la prétention d'avoir été infaillibles et nous recueillerons volontiers tout avis fondé sur l'expérience qui nous permettrait d'approcher de plus près la réalité.

Un exercice scolaire est particulièrement propre à recueillir et à faire apparaître le fruit de notre travail c'est l'analyse dont on a beaucoup médité après avoir sans doute trop espéré d'elle. Nous souhaitons qu'elle devienne plus claire, plus démonstrative, plus utile, car nous n'ignorons pas qu'au-delà de cet exercice scolaire, c'est la compréhension même du français, de sa structure, de ses moyens d'expression qui est en cause.

A. BESLAIS,
Directeur général de l'Enseignement du Premier Degré.

[page 5]

I - LES TEXTES

1. PROGRAMMES
2. NOMENCLATURE

3. PROGRESSION GRAMMATICALE

Programmes

I. — Arrêté du 17 octobre 1945

a) COURS ÉLÉMENTAIRE

1. Notions sommaires, données oralement, toujours en partant de textes simples et sans caractère littéraire marqué, sur le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe (limité aux temps les plus employés de l'indicatif et à la forme active).

2. Règles essentielles de la formation du pluriel et du féminin. Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec son sujet. Forme directe et indirecte des compléments du verbe. Éléments de la proposition indépendante.

3. Exercices oraux et écrits sur la conjugaison du verbe avoir, du verbe - être, d'un verbe type du 1er et du 2e groupe, des verbes aller et venir, et limités aux temps usuels de l'indicatif.

b) COURS MOYEN

Notions simples sur les diverses espèces de mots. Conjugaison des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers d'usage courant. Principaux compléments du verbe: objets et circonstances. Règles générales d'accord du participe passé. Les propositions dans la phrase. Exercice d'analyse.

II. — Arrêté du 24 juillet 1947

c) CLASSE DE FIN D'ÉTUDES

1. On consolidera et l'on approfondira méthodiquement les connaissances acquises et l'on continuera les différents exercices, plus spécialement les exercices d'analyses pratiqués dans les cours précédents.

2. On ajoutera des compléments sommaires sur l'emploi judicieux :
- a) des propositions, des conjonctions, des adverbes ;
 - b) du subjonctif et du conditionnel ;
 - c) des diverses propositions à un mode personnel ou impersonnel (nature et fonction).

[page 9]

Nomenclature grammaticale et analyse

Après entente entre les Directions du Second Degré, du Premier Degré et de l'Enseignement Technique, une Commission a été constituée, sous la présidence du Directeur général de l'Enseignement du 1er Degré, pour mettre au point les questions intéressant l'enseignement de la grammaire et la nomenclature grammaticale en usage dans les différents établissements scolaires.

Cette Commission se composait de

M. A. Beslais, Directeur général de l'Enseignement du 1er Degré.

M. Legrand, Conseiller technique au cabinet du Ministre.

M. Cart, Inspecteur général.

M. Cressot, Inspecteur général.

M. Prévot, Inspecteur général.

M. Le Lay, Inspecteur général.

M. Lacroix, Professeur au Lycée Henri-IV.

M. Senèze, Représentant du Syndicat des Instituteurs.

Mlle Lac, Professeur au Lycée Victor-Hugo.

M. Peyregne, Professeur d'Enseignement technique

« L'Éducation Nationale » a publié les résultats de ses travaux dont l'article ci-après constituait l'introduction

Pour mettre fin à la confusion et au désordre de dénominations flottantes du langage grammatical, dont les inconvénients sont trop évidents, un arrêté du 25 juillet 1910 fixait les termes grammaticaux dont la connaissance était exigible aux divers examens de l'Enseignement primaire et secondaire (1^{er} et 2^e degrés) — termes énumérés méthodiquement dans une nomenclature grammaticale qui est toujours en vigueur.

Il y aurait sans doute beaucoup à dire sur la propriété de bien des termes qui y figurent. Mais ces approximations, ces recouvrements imparfaits, par les mots de la complexité de la pensée sont la rançon forcée de tout langage, même technique, qui exprime des faits humains. En tout cas, l'usage a consacré une terminologie dont les auteurs eux-mêmes reconnaissent les imperfections. Il convient de s'y tenir.

Mais il convient aussi que la nomenclature officielle ne soit ignorée de personne et qu'elle soit utilisée effectivement dans toutes les classes et dans les divers ordres d'enseignement, sans être considérée d'ailleurs comme l'ossature d'un programme ou d'une doctrine : la nomenclature n'est qu'une liste de termes essentiels et obligatoires, rien de plus. Il est bien évident que si, dans l'étude, même élémentaire, de la langue et dans les exercices d'analyse, les maîtres doivent utiliser obligatoirement les termes de cette nomenclature c'est de la même manière qu'ils emploient des termes géographiques ou scientifiques spéciaux, c'est-à-dire des instruments, des outils que l'enfant devra connaître à son tour, et surtout employer lui aussi intelligemment.

L'expérience prouve qu'il était indispensable de rappeler ces quelques vérités, indispensable aussi de publier à nouveau la nomenclature de 1910, en réaffirmant sa valeur, mais en précisant certains points et en attirant l'attention sur l'importance particulière de l'analyse, orientée beaucoup moins vers l'étude de la forme que vers l'étude du sens. De là déjà le choix du sujet des conférences pédagogiques de l'automne de 1949.

La nomenclature grammaticale va donc être publiée de nouveau et précisée sur quelques points, précédée de quelques considérations générales qui en éclaireront mieux le rôle et les limites.

D'autre part, toute une série d'articles paraîtra régulièrement dans l'« Éducation Nationale » dès le mois d'octobre, dus à des usagers aussi bien qu'à des spécialistes, et qui traiteront soit d'idées générales sur l'enseignement de la grammaire dans le 1^{er} et le 2^e degré, soit de questions particulières, importantes ou délicates, soit de méthodes pédagogiques.

Ultérieurement seront établies des instructions officielles, mais seulement quand auront été reçus et dépouillés au ministère de l'Éducation Nationale [page 10] les rapports de MM. les Inspecteurs d'Académie sur les conférences pédagogiques, dont il sera tenu le plus grand compte.

Il ne s'agit donc pour le moment que de directives préliminaires et il va de soi que la Commission spéciale instituée auprès de la Direction du Premier Degré, étudiera avec intérêt tout compte rendu d'expérience, toute suggestion qui lui seront adressés et qui rentreront dans le cadre précis de ses attributions.

C'est en commun et avec l'apport du plus grand nombre que le travail doit être poursuivi.

REMARQUES SUR LA NOMENCLATURE

Comme dans toute science, il faut d'abord, en grammaire, s'entendre sur les mots, et nommer d'un même terme les mêmes faits. La connaissance et la pratique de la nomenclature, qui unifie le langage au prix de simplifications, peut-être parfois arbitraires, mais nécessaires, sont les conditions d'un enseignement grammatical gradué et continu au long de la scolarité.

La première partie de cette nomenclature nomme les différentes espèces de mots et les formes qu'ils revêtent. Les termes qui y sont énumérés sont familiers à tous, il n'y a lieu, ni de les modifier, ni de les préciser.

La deuxième nomme les diverses fonctions des mots dans la proposition, des propositions dans la phrase. Il a paru nécessaire de préciser ces notions, particulièrement celles qui concernent les compléments du verbe. L'insuffisance de la distinction indiquée par la nomenclature entre ces compléments (directs ou indirects) est manifeste. Cette distinction est purement formelle.

Les compléments du verbe seront distingués entre eux en tenant compte de leur sens (objet, attribution, agent, circonstances). Les termes de direct ou d'indirect, qui ne désignent que des constructions, ne seront utilisés que dans les cas où leur emploi présente un intérêt pratique. (Ex.: accord du participe passé avec avoir).

Les termes de la nomenclature à apprendre et à utiliser dans chaque cours sont évidemment fonction du programme de ce cours. Jusqu'à plus ample informé, les instructions de 1923 et de 1938 complétées par des circulaires spéciales aux différents ordres d'enseignement demeurent en vigueur et fixent les programmes des classes de l'enseignement public (1^{er}, 2^e degré, enseignement technique). On doit mettre en garde maîtres et professeurs contre une tendance, louable d'intentions, mais dommageable dans ses effets, à dépasser les programmes en matière d'analyse. On est porté à brûler les étapes ; on tire fierté du fait qu'un enfant de 10 ou 11 ans, voire plus jeune, sache, dans une phrase choisie, appliquer l'étiquette convenable sur chacun des termes qu'elle contient. Quel bénéfice cependant en retire-t-il, si derrière cette étiquette il n'y a que vide, si ce résultat il l'obtient par l'application mécanique des règles en vertu desquelles il classe, il catalogue les termes, par un exercice purement formel, sans en saisir les valeurs de sens ?

Que l'ordre habituel des termes ou des propositions soit changé, ou qu'ils revêtent une forme inaccoutumée, en un mot que ce cadre d'analyse rigide et formel qui lui a été donné ne s'applique plus exactement à la phrase et que la pensée ne soit plus exprimée sous une forme stéréotypée, seule normale pour lui, voilà cet enfant tout désarmé.

Et on le conçoit ; mais on conçoit aussi les conséquences fâcheuses de cette étroitesse de prise sur les richesses de notre langue.

La qualité de l'enseignement grammatical se mesure moins au nombre des termes et des fonctions accumulées dans la mémoire de l'élève (ce qui ne veut pas dire qu'en grammaire le rôle de la mémoire soit négligeable — le tableau des conjugaisons, par exemple, doit être aussi bien su que la table de multiplication), mais à la variété des formes et des valeurs qu'il sait découvrir sous les termes ou les fonctions étudiées. Il est préférable que son savoir soit moins étendu, qu'il ne sache pas tout analyser (tout est-il au reste analysable ?) mais que les termes ou les fonctions qu'il a à connaître aient été pour ainsi dire manipulés, maniés par lui, tournés et retournés au long de l'année et qu'il arrive avec sûreté à saisir sous des formes différentes l'identité de certains faits, ou sous un même terme qui les nomme, leur diversité. [page 11]

C'est une erreur grave que de vouloir simplifier l'enseignement grammatical en mutilant, en tronquant, en confondant. La simplification de l'enseignement grammatical - les auteurs des instructions de 1923 et 1938 l'ont bien compris, - consiste essentiellement dans l'établissement d'un ordre progressif d'acquisition des connaissances, du simple au complexe. Et sans doute est-ce dans cette voie déjà tracée que l'effort mérite d'être poursuivi pour une discrimination de plus en plus nette et précise des notions à étudier à chaque stade de la scolarité. Il faut que chaque pas de l'enfant dans la connaissance de la grammaire, accompli sans hâte, soit à sa mesure et bien assuré, il faut dans la mesure du possible, que lui soient évités ces retours, ces redressements d'erreurs initiales si difficiles, tant les habitudes d'esprit acquises dans la prime jeunesse se perdent malaisément.

NOMENCLATURE GRAMMATICALE
PREMIÈRE PARTIE : LES FORMES

Le nom

Division des noms : noms propres — noms communs (simples et composés).
Nombre des noms : singulier — pluriel.
Genre des noms : masculin — féminin

L'article

Division des articles :
1° article défini ;
2° article indéfini ;
3° article partitif.

Le pronom

Division des pronoms :
1° personnels (réfléchis et non réfléchis)
2° possessifs ;
3° démonstratifs ;
4° relatifs ;
5° interrogatifs
6° indéfinis.

Personnes et nombres des pronoms : singulier — pluriel.
Genre des pronoms : masculin — féminin — neutre.
Forme des pronoms : forme du sujet — forme des compléments.

L'adjectif

Nombres : singulier — pluriel.
Genres : masculin — féminin.

Division des adjectifs
1° Adjectifs qualificatifs : (Comparatif d'égalité. — Comparatif de supériorité. — Comparatif d'infériorité. — Superlatif relatif. — Superlatif absolu),
2° Adjectifs numéraux : (Ordinaux. — Cardinaux).
3° Adjectifs possessifs.
4° Adjectifs démonstratifs.
5° Adjectifs interrogatifs.
6° Adjectifs indéfinis.

Le verbe

Verbes et locutions verbales.
Nombres et personnes.
Éléments du verbe : 1° Radical. — 2° Terminaison. [page 12]
Verbes auxiliaires de conjugaison : avoir — être.
Formes du verbe : 1° active ; — 2° passive ; — 3° pronominale.
Modes du verbe :
 Modes personnels : 1° Indicatif ; — 2° Conditionnel ; — 3° Impératif ; — 4° Subjonctif.
 Modes impersonnels : 1° Infinitif ; — 2° Participe.
Temps du verbe :
 Le Présent.
 Le Passé : l'imparfait — le passé simple — le passé composé — le passé antérieur — le plus-que-parfait.

 Le Futur : futur simple — futur antérieur.
Verbes impersonnels

La conjugaison

Les verbes de forme active sont rangés en trois groupes :

1° Verbes du type *aimer* : présent en *e*, infinitif en *er*.

2° Verbes du type *finir* : présent en *is*, participe en

issant. 3° Tous les autres verbes.

Mots invariables

1° Adverbes et locutions adverbiales.

2° Prépositions et locutions prépositives.

3° Conjonctions et locutions conjonctives : conjonctions de coordination ; — conjonctions de subordination. 4° Interjections

DEUXIÈME PARTIE : LA SYNTAXE

La proposition

Termes de la proposition : sujet ; — verbe ; — attribut ; — complément.

Emplois du nom : sujet ; — apposition ; — attribut ; — complément.

Emplois de l'adjectif ; épithète ; — apposition ; — attribut.

Les compléments

Presque tous les mots peuvent avoir des compléments. Il y a

1° des compléments du nom ;

2° des compléments de l'adjectif ;

3° des compléments du verbe : d'objet ; — d'agent ; — d'attribution, de circonstances (circonstances de temps, de lieu, de cause, de manière, de but, etc...).

N.-B. — On dit que la construction du complément est directe lorsque aucune préposition n'unit le complément au mot, complété. On dit que la construction du complément est indirecte lorsqu'une préposition unit le complément au mot complété. (Des pronoms personnels de la même forme peuvent représenter des noms compléments directs ou compléments indirects.)

Les propositions

1° Propositions indépendantes ;

2° Propositions principales ;

3° Propositions subordonnées.

N.-B. — Les propositions de même nature peuvent être coordonnées ou juxtaposées entre elles (des propositions indépendantes et principales peuvent aussi être coordonnées entre elles).

Les propositions peuvent avoir des fonctions analogues aux fonctions des noms.

Elles peuvent être : proposition sujet ; — proposition apposition ; — proposition attribut ; — proposition complément

[page13]

PROGRESSION GRAMMATICALE

L'établissement d'une progression grammaticale répond, croyons-nous, au vœu général.

Les programmes s'en tiennent, en effet, nécessairement aux grandes lignes. La brièveté et la généralité des indications qu'ils donnent embarrassent parfois les jeunes maîtres. Sans doute y est-il précisé, et très justement, qu'au cours élémentaire il ne s'agit que de notions, sommaires sur les faits grammaticaux, et que les notions apprises au cours moyen doivent être toujours simples. Mais que faut-il mettre sous ces mots ?... Dans la pratique la frontière entre le sommaire et le simple n'est guère aisée à déterminer, pas plus au reste qu'entre le simple et le complexe.

Au surplus, chaque cours a deux divisions, qui, lorsque les effectifs le justifient, constituent des classes séparées.

Il y a un cours élémentaire première année, un cours élémentaire deuxième année, un cours moyen première année, un cours moyen deuxième année. Comment s'y prendre pour scinder des programmes qui ne tiennent pas compte de ces divisions et répartir judicieusement entre les deux années la somme des notions à apprendre ? Nous nous sommes efforcés de préciser ces programmes et de les délimiter pour chaque division du cours élémentaire et du cours moyen.

Quel but, en définitive, doit-on chercher à atteindre par l'enseignement grammatical, sinon, pour bien saisir les idées et les rapports des idées, celui d'amener progressivement les élèves à l'analyse de la proposition et de la phrase ?... Entendons-nous bien.. Quand nous parlons d'analyse, nous n'envisageons pas seulement l'exercice, indispensable comme moyen d'acquisition et de contrôle, mais sans grande valeur de culture, qui consiste, par un déclenchement quasi-automatique, à faire débiter ou transcrire, en face de chaque mot isolé, la liste des termes grammaticaux qui en marquent la nature, le nombre, le genre, la fonction. Ce que nous recherchons, c'est, dans la proposition, la reconnaissance, autour des mots clefs (verbe, sujet, compléments), des groupes de mots qui grammaticalement et sémantiquement en sont inséparables, et, dans la phrase, la découverte du rapport des propositions entre elles,

L'enseignement de la grammaire ne prend tout son sens et tout son intérêt qu'ainsi compris. Si les besoins de l'analyse conduisent parfois à examiner isolément les divers éléments de la proposition ou de la phrase, il faut que l'enfant se rende compte que ces éléments sont liés entre eux, et que ces groupes de mots, ces propositions expriment des idées avec lesquelles ils font si intimement corps que le moindre changement apporté à leur agencement peut modifier l'idée elle-même. Et, si nous avons tenu à faire figurer dans cette progression la ponctuation, c'est qu'une bonne ponctuation — partant une bonne lecture qui marque par les inflexions de la voix et ses arrêts plus ou moins prolongés le déroulement de la phrase — aide justement à percevoir et à comprendre la structure de la phrase et le mouvement de la pensée.

Depuis le cours élémentaire première année jusqu'au cours moyen deuxième année, point de jonction avec l'enseignement du second degré, puis jusqu'à la classe de fin d'études, un effort progressif est poursuivi pour une analyse de la proposition, puis de la phrase de plus en plus complète et complexe, et pour l'acquisition des notions indispensables à cette analyse.

Ainsi s'ordonne cette progression. Nous l'avons voulue autant que possible, simplifiée et allégée, au bénéfice d'une connaissance plus sûre des faits essentiels.

Sauf erreur, une seule notion nouvelle a été introduite, celle du complément d'attribution, il vient s'inscrire dans la gamme des compléments du verbe et combler une lacune. Définie et délimitée comme nous rayons fait, elle nous paraît présenter moins de difficulté que la notion d'objet.

Par contre, les particularités de formation du féminin et du pluriel, véritable maquis où figurent des termes que l'enfant n'emploiera sans doute jamais, mais [page 14] que la tradition maintient, n'ont plus à être apprises systématiquement, exception faite de la règle de l'x.

On constatera au cours élémentaire deuxième année « *les modifications souvent subies par la terminaison masculine du mot pour la formation du féminin* » au cours moyen première année « *à l'occasion des exercices de vocabulaire et de lecture* » on appellera l'attention sur les mots qui au féminin ont une forme différente du masculin ou sur ceux qui gardent une forme identique. On s'en remet à l'usage et à la pratique pour l'acquisition de ces particularités.

En ce qui concerne la conjugaison des verbes, il est précisé que, seuls les temps les plus usités sont à retenir. C'est seulement à l'occasion de l'étude du complément avec lequel elle fait groupe qu'au cours élémentaire deuxième année la préposition sera reconnue.

Elle ne fera pas l'objet d'une étude particulière. Et il en est de même au cours moyen première année du pronom relatif ou interrogatif, de la conjonction et de l'adverbe, dont l'étude sera abordée en liaison avec celle de la proposition ou de la phrasé.

De propos délibéré nous avons reporté en classe de fin d'études et inscrit au programme du cours terminal de la scolarité primaire les degrés de comparaison, l'attribut du complément, les propositions à l'infinitif et au

participe. Et encore ces faits grammaticaux ne devront-ils pas faire l'objet d'une étude méthodique. Il suffira de les signaler à l'occasion d'une lecture ou d'un exercice d'analyse.

Un préambule en tête du programme de chaque cours indique la nature et le cadre de l'effort exigé dans chacun d'eux. Nous attirons l'attention sur l'importance de ce préambule.

Au cours élémentaire première année il s'agit d'initier oralement les enfants aux premières notions et les mots d' « idée » et de « reconnaissance » employés indiquent assez nettement les limites à ne pas dépasser.

Au cours élémentaire deuxième année, le champ des investigations s'élargit sans doute un peu, mais la méthodologie la même; il ne s'agit d'inculquer que des « notions » du nom, de l'adjectif, du pronom, il ne s'agit que de « reconnaître » les divers articles sans distinguer les définis des indéfinis ou des contractés. Cependant, un pas est fait vers une étude plus poussée. A côté des exercices oraux sont prévus des exercices écrits en classe. Et sans doute, cette prescription est-elle dictée, en partie, par des considérations d'ordre pratique. Les exercices écrits notamment dans les classes à deux ou plusieurs cours permettent fort opportunément d'occuper les grands pendant la leçon des petits. Mais elle répond aussi à l'idée d'une progression dans l'effort demandé et d'une préparation à l'étude systématique et méthodique de la grammaire, qui doit commencer au cours moyen première année.

En ce qui concerne ce cours (et la remarque, vaut évidemment pour les suivants), nous avons mis l'accent sur le rôle essentiel de la mémoire pour fixer dans l'esprit les définitions et les règles.

Qu'on nous comprenne. Il n'est aucunement question de revenir aux errements d'autrefois. C'est toujours assurément sur des textes oraux ou écrits que le fait grammatical doit être observé et reconnu. Mais la définition ou la règle qui, à la fin de la leçon, condense en une formule le fait grammatical, doit, avec son exemple, être apprise par cœur. Sans insister davantage ici sur la nécessité de cet appel à la mémoire, nous dirons simplement qu'en grammaire comme en mathématiques, comme en sciences, il faut qu'au cours de sa scolarité primaire, l'élève apprenne, oublie, et réapprenne, *sous la même forme*, et avec l'appui du *même exemple*, les règles et définitions essentielles, aussi bien que les conjugaisons des verbes et, d'une façon générale, toutes les notions indispensables à l'analyse.

Cette progression grammaticale, qui explicite les programmes et les rajeunit dans une certaine mesure, n'est sans doute pas exempte de critiques. Elle a du moins le mérite d'être, et de préciser les étapes à franchir aux différents cours. Elle a réalisé l'accord entre représentants du premier et du deuxième degrés sur le niveau des connaissances à atteindre au cours moyen deuxième année, ce qui est capital et ce qui l'est peut-être plus encore, sur l'esprit même et sur la méthode de l'enseignement. [page 15]

O

Cours élémentaire (1^{re} année)

Oralement, en partant de textes très simples, à leur portée, il s'agit d'initier, les enfants à la grammaire, de leur faire connaître et reconnaître avec sûreté les deux mots essentiels du discours : **le verbe**, qui marque l'acte ou l'état, dans le présent, le passé, le futur, **le nom-sujet** qui nomme l'être, ou la chose qui commande l'acte ou l'état indiqué par le verbe, en agrégeant autour de ce nom l'adjectif et l'article qui le complètent, s'accordent en genre et en nombre avec lui, forment groupe avec lui.

LES MOTS

Le verbe

- a) Idée et reconnaissance du verbe (présent — passé — futur) ;
- b) Le temps — les personnes — pronoms personnels, je, tu, il (elle), nous, vous, ils (elles) ;
- c) Conjugaison au présent, futur simple, passé composé de l'indicatif, des verbes actifs du premier groupe, des auxiliaires AVOIR et ÊTRE ; sous la forme affirmative ; initiation aux formes négatives et interrogatives par correction du langage.

Le nom — l'article — l'adjectif

- Idée et reconnaissance
- du nom
 - de l'article (signe habituel du nom)
 - de l'adjectif (qualificatif).

Le nombre et le genre

Singulier et pluriel : règle de l'S.

Masculin et féminin : règle de l'E.
L'article marque du genre et du nombre du nom.

LES ACCORDS ET LES FONCTIONS

- Le nom sujet ;
- Accord du verbe avec son sujet ;
- Accord de l'adjectif et de l'article avec le nom.

○

Cours élémentaire (2^e année)

En partant de textes toujours très simples et toujours oralement, on consolidera et l'on précisera les premières notions acquises ; l'on en reconnaîtra de nouvelles, également sommaires, en vue de pouvoir en fin d'année, analyser les termes d'une proposition réduite à ses éléments essentiels :

- Sujet (groupe du nom sujet)
 - Verbe ;
 - Complément du verbe (groupe du nom complément)
- Exercices oraux et écrits en classe.

LES MOTS

Le verbe

- a) Conjugaison : imparfait et passé simple de l'indicatif ; verbes du deuxième groupe, plus quelques verbes du troisième d'usage courant comme : venir — faire — prendre — aller ;
- b) Reconnaissance de l'impératif — observation de l'orthographe de la 2^e personne du singulier.

Le nom

Nom commun — nom propre. [page 16]

L'article

Le — la — les — un — es.

Adjectif

Notion de l'adjectif.

Pronom

Notion du pronom.

Le nombre

L'X marque du pluriel de certains noms

Le genre

Constatation des modifications souvent subies par la terminaison masculine du mot pour la formation du féminin.

LES ACCORDS

Accord des mots étudiés.
Le groupe du nom (article — nom — adjectif).

LES FONCTIONS

Le complément du verbe (avec ou sans préposition).

LA PROPOSITION SIMPLE

Sujet (ou sujets).
Verbe.

Complément du verbe ¹(avec ou sans préposition). Le groupe du sujet. Le groupe du complément.
○

Cours moyen (1^{re} année)

Les notions acquises oralement au cours élémentaire, comme les acquisitions nouvelles, d'un caractère toujours simple, seront fixées dans la mémoire à l'aide de définitions et de règles apprises par cœur, appuyées d'un exemple également appris par cœur.

LES MOTS Les mots variables

Le verbe

- a) Les modes : modes personnels (indicatif - - impératif).
— modes impersonnels (infinitif - participe).
- b) Distinction du futur et du conditionnel
- c) Voix active et voix passive.
- d) Conjugaison active et éventuellement passive, au mode indicatif (tous temps), à l'impératif, au participe, à l'infinitif, au conditionnel présent ;
 - des auxiliaires avoir et être ;
 - des verbes du 1^{er} et du 2^e groupes ;
 - de verbes usuels du groupe, comme
courir tenir — partir,
pouvoir — savoir — vouloir,
lire — dire — écrire -- boire — rendre — faire prendre paraître.

Le nom

Développement des notions acquises. [page 17]

L'adjectif et le pronom

L'adjectif qualificatif.

Les pronoms personnels — les démonstratifs (adjectif, pronom) — les possessifs (adjectif, pronom). Le pronom relatif -et le pronom interrogatif en liaison avec l'étude de la phrase.

Les mots invariables

Prépositions.

Conjonctions.

Adverbes.

(En liaison avec l'étude de la proposition et de la phrase)

ACCORDS ET FONCTIONS

Le genre

Mots féminins différents des mots masculins -- formes masculines et féminines identiques (à l'occasion des exercices de vocabulaire et de lecture).

Les accords

Accord du relatif avec son antécédent. Accord du participe passé.

¹

¹ Aucune distinction à établir entre les divers compléments du verbe. La forme directe ou indirecte sera remarquée pour tous les compléments. (Introduction de quelques -unes des prépositions les plus usitées, les plus accessibles.)

Les fonctions

L'adjectif attribut du sujet. Complément du nom, de l'adjectif.

LA PROPOSITION

A un ou plusieurs sujets.

A un ou plusieurs compléments.

LA PHRASE

A proposition unique.

A deux propositions :

Proposition principale et proposition subordonnée relative ou conjonctive, complément d'un nom, d'un pronom, d'un verbe.

LA PONCTUATION

Le point, le point virgule, les deux points, la virgule.

○

Cours moyen (2^e année)

Même effort de fixation dans la mémoire des notions grammaticales. Nouvelles acquisitions d'un caractère toujours simple sur les différentes espèces- de mots de la proposition et sur la phrase.

LES MOTS

Les mots variables

Indications sommaires sur la formation des mots.

Famille de mots — mots dérivés — mots composés.

Formation de noms à l'aide d'adjectifs, d'infinitifs, de participes.

Le verbe

a) Verbes personnels et impersonnels.

Verbes transitifs et intransitifs.

Verbes pronominaux.

b) Mode conditionnel et mode subjonctif.

c) Conjugaison — conjugaison active, passive, pronominale à tous les modes et temps **les plus usités** des verbes personnels et impersonnels des trois groupes.

Adjectifs indéfinis et pronoms indéfinis

Mots numériques (cas particuliers d'accord ou d'invariabilité de mots numériques et indéfinis). [page 18]

Les mots invariables

La Préposition — son emploi.

Classement simple des conjonctions, selon leur sens.

Classement des adverbes également selon leur sens.

Les fonctions

Sujet : sujet apparent — sujet réel

Complément : les compléments du verbe — agent — objet — attribution circonstances (temps, lieu,

cause, etc...).

N.B. : L'appellation de complément d'attribution est limitée aux compléments qui indiquent en faveur de qui ou de quoi (ou au détriment de qui ou de quoi) un acte est accompli.

Attribut : le nom attribut du sujet

La proposition

Les groupes qui la composent
Le groupe du sujet — le verbe et l'adverbe.
Le ou les groupes compléments.

La phrase

à 3 ou 4 propositions (nature et fonction de ces propositions).

La ponctuation

Les guillemets, les tirets, les parenthèses.

○

Classe de fin d'études

En classe de fin d'études un double but est à poursuivre : asseoir de façon sûre les connaissances acquises au cours moyen, accentuer l'effort pour saisir le lien entre, la pensée exprimée et la forme qu'elle revêt.

LES MOTS

On précisera les différents emplois des temps et modes des verbes.
On distinguera les différents sens des mots, notamment, le sens propre et le sens figuré, le sens concret et le sens abstrait.
On déterminera la valeur que le choix de l'article ou l'absence de l'article donne au nom.
On étudiera les différents moyens employés pour marquer le comparatif et le superlatif.
On habituera les élèves à l'emploi judicieux des prépositions, des conjonctions, des adverbes.

L'ANALYSE

- a) On poursuivra l'étude des éléments de la proposition, et l'on reconnaîtra notamment l'attribut du complément.
- b) On approfondira l'étude de la phrase notamment par la reconnaissance des propositions à l'infinitif et du participe, et l'on s'efforcera, dans la mesure du possible, de faire saisir l'organisation et le mouvement de la phrase, par conséquent, de la pensée.
- c) Par la lecture à haute voix, par l'observation du rythme de la phrase et des pauses à la ponctuation, on dégagera ou l'on retrouvera les grands groupes grammaticaux, sémantiques, phonétiques qui la composent.

REMARQUE GÉNÉRALE

Cette progression, qui marque la gradation de l'effort à poursuivre dans l'enseignement grammatical du cours élémentaire I^{er} année à la classe de fin d'études, réclamera, évidemment, certains aménagements, et surtout certains regroupements pour son adaptation aux classes à plusieurs cours. [page 19]

II

LA PROGRESSION GRAMMATICALE ET L'ÉVOLUTION DE LA PSYCHOLOGIE ENFANTINE

[page 21]

La progression grammaticale : le point de vue du psychologue

par A. FERRE,

Inspecteur de l'Enseignement primaire de la Seine

La progression grammaticale de l'enfant telle qu'elle a été établie
suit pas à pas la progression mentale de l'enfant

Le point de vue du psychologue sur l'apprentissage de la langue ne s'oriente ni comme celui du grammairien, ni comme celui du maître enseignant la grammaire. Mais quand ces trois spécialistes différents considèrent le perfectionnement linguistique à l'âge scolaire dans un même esprit d'objectivité, de soumission aux réalités de l'enfance ainsi, qu'à celles du langage, il n'y a pas lieu de s'étonner qu'ils s'accordent sur l'essentiel de leurs conclusions pratiques. Les pédagogues ne cessent de faire, expérimentalement, une psychologie implicite, assemblant des observations dont les psychologues de l'enfance n'ont plus qu'à s'efforcer de tirer des lois ; quant aux grammairiens d'aujourd'hui, revenus des séductions de la logique qui hantaient au grand siècle leurs devanciers de Port-Royal, ils considèrent les règles du langage en fonction des intentions des sujets parlants, entendants et écrivains, en fonction des besoins et aussi des possibilités de l'esprit, toutes conditions qui relèvent de la psychologie.

L'idée même de progression grammaticale est une idée de pédagogie, qui veut apporter à chaque étape de la scolarité la matière grammaticale qu'elle peut absorber ou assimiler. Elle est, à un moindre degré, une idée de grammairien, puisque c'est à celui-ci que l'on demande de préciser et définir les éléments de la progression. Mais c'est une idée qui ne peut en outre manquer d'agréer au psychologue. La vue que ce dernier se fait de l'enfant est en effet celle d'un être dont la caractéristique est de devenir, d'évoluer ; et cette évolution, qui s'accomplit par paliers, réalise bien un progrès, en ce sens qu'à chaque phase l'être accède à un plan supérieur d'adaptation au monde tant physique que social. C'est parce que l'enfance elle-même est progression que tout l'enseignement qu'elle reçoit doit être progressif, c'est-à-dire s'étaler dans la durée de la scolarité en répondant, pour chaque âge, aux intérêts et aux pouvoirs propres à cet âge, qui dépassent ceux de l'âge antérieur et préparent ceux de l'âge suivant.

Une progression didactique bien réglée reflète ainsi la progression mentale de l'enfant : de même que celle-ci ne consiste pas en un accroissement homogène de connaissances et d'idées s'accumulant à la manière d'une boule de neige, mais bien en des modifications de sa structure mentale, c'est-à-dire de la manière dont son esprit fonctionne, en des réajustements de ses perspectives sur le monde extérieur et sur soi, — de même la progression d'un enseignement ne saurait se borner à ajouter d'année en année des notions à d'autres notions, en les répartissant en tranches à la manière d'une chronologie, d'un dictionnaire ou d'un catalogue. Progresser, pour un élève moyen ce n'est pas [page 23] seulement ni surtout acquérir plus de savoir, mais bien intégrer le savoir anciennement et nouvellement acquis à une pensée de plus en plus objective, de plus en plus capable d'analyse et de synthèse, de mieux en mieux consciente de ses démarches.

Initiation à la langue écrite

Tout se passe comme si la progression grammaticale dans l'enseignement du 1er degré, établie par la commission chargée de la fixer, s'inspirait de vues de cet ordre. Quoi qu'il en soit, elle les rejoint.

Ainsi que les programmes qu'elle commente et suit de près, cette progression prend son point de départ au cours élémentaire. Autrement dit, elle ne prévoit aucune étude grammaticale systématique au cours préparatoire. Silence qui ne manque pas de se justifier par des raisons de psychologie. Entre 6 et 7 ans, le jeune écolier, sortant à peine de la seconde enfance, n'a pas encore acquis la capacité de dédoublement nécessaire pour considérer objectivement le langage qu'il parle ou qu'il écrit, en tant que réalité dissociable de lui-même. Or la grammaire suppose, comme condition préalable, un tel dédoublement. Certes, dès avant l'entrée à l'école, l'enfant a reçu un enseignement grammatical diffus, fait par exemple des corrections apportées par l'entourage à ses fautes de prononciation, d'accord, de désinences nominales et verbales ; il a acquis un certain nombre d'habitudes grammaticales ; mais le moment n'est pas déjà venu d'en prendre

conscience, encore moins de les justifier. C'est une des grandes lois de la psychologie enfantine que celle du décalage entre l'acte et la pensée qui y correspond, du retard de la prise de conscience sur le comportement vécu.

D'autre part, l'enseignement grammatical systématique, même s'il adopte le parti-pris de se donner pour objet majeur la langue parlée, ne peut pas ne pas constamment recourir à sa figuration écrite. La notion même de mot, si primordiale en grammaire, n'est complètement acquise par l'enfant que lorsqu'il perçoit les mots séparés les uns des autres dans la graphie imprimée ou manuscrite, alors qu'ils ne le sont pas — ou pas au même degré dans la prononciation. Or toute la première année de la scolarité est consacrée à l'initier à cette langue écrite, à lui faire faire le long et délicat apprentissage de cet instrument intellectuel dont il ne pourra commencer à se servir avec un peu d'aisance qu'au cours élémentaire. Apprentissage qui le prépare d'ailleurs à prendre conscience de l'emploi qu'il fait de sa langue.

Une trilogie grammaticale élémentaire

Au cours élémentaire, c'est précisément autour de cette notion toute nouvelle : « Les mots », considérés « dans des textes très simples », qu'est organisée l'initiation grammaticale. Que le langage soit fait de mots, cette découverte est le résultat du premier travail d'analyse, au sens autant philosophique que linguistique du terme, auquel la lecture et l'écriture ont donné à l'écolier débutant l'occasion de se livrer.

Parmi les mots, il en est trois dont la connaissance occupe à peu près toute la première année, parce que leur importance dans la langue est la fois primordiale et déterminante.

D'abord le verbe. La fonction verbale n'est-elle pas, du point de vue de la psychologie génétique, la première à être employée par l'enfant qui commence à parler ? Qu'il dise « Maman » ou « lolo », ces mots répondent moins à des intentions de désignation que d'ordre, d'invitation à agir (le prendre dans ses bras, lui donner à boire) : ils ont le sens de verbes à l'impératif. Il est ainsi conforme à l'ordre d'évolution de la pensée et d'émergence du langage, qu'en grammaire au commencement soit le verbe.

Ce n'est que plusieurs mois après les premières émissions de ces mots-phrases à valeur verbale dominante que l'enfant a fait la découverte capitale que toute chose a un nom, tout être aussi et d'abord lui-même, et qu'il s'est mis à interroger à n'en plus finir sur les noms des choses. Le nom suit le [page 24] verbe dans la progression grammaticale, comme il l'a suivi, quelques années auparavant, dans le genèse du langage. L'article n'est qu'une sorte d'appendice du nom, son « signe habituel ».

Quant à l'adjectif qualificatif, il exprime le caractère des choses dont le nom exprime la nature. Dans le langage enfantin, tout pénétré d'affectivité, à l'image de la pensée qu'il reflète, le rôle qui lui est dévolu est justement de marquer cette coloration affective constante. A ce titre, la psychologie légitime sa place dans la trilogie grammaticale élémentaire.

La proposition simple

Le progrès de la deuxième année par rapport à la première ne consiste pas seulement à préciser des formes verbales par une conjugaison plus complète portant sur les verbes des divers groupes, les formes nominales par les notions du genre et du nombre (prolongeant la marque du féminin par e et du pluriel par s), à élargir la notion d'adjectif et à introduire celle de pronom. L'enseignement grammatical profite de ce que l'esprit enfantin, entre 7 et 8 ans, s'éveille au sens relationnel (dont le développement le conduira en quelques années à un équipement mental et linguistique équivalent à celui de l'adulte) pour insister sur les rapports des mots entre eux. L'écolier ne vit plus simplement juxtaposé à ses camarades, comme c'était le cas à l'école maternelle et encore au cours préparatoire. Depuis sa première année du cours élémentaire, il commence à former avec ceux de sa classe une véritable société, avec son âme collective, ses hiérarchies, ses groupes internes. Un décalage d'un an, et l'on peut désormais utiliser à des fins grammaticales son apprentissage vécu des rapports sociaux. Une phrase, en effet, est elle aussi une société de mots, ayant chacun leur fonction, dépendant les uns des autres, certains s'attirant pour former des groupes compacts (article - nom - adjectif), la plupart obéissant à des règles d'accord qui ne sont pas, dans leur nature profonde, différentes des règles des jeux enfantins, ces conventions reçues que l'écolier a commencé depuis peu à respecter, tandis qu'auparavant il jouait seulement pour gagner, et que le mot tricher émit pour lui vide de sens. Il y a une correspondance naturelle entre cette étape de socialisation de l'enfant et l'étude, devenue possible à cet âge, de la proposition simple.

Définition et règles. Mots de relations

De 9 à 11 ans, période du cours moyen, le sens des relations et le sens social, conditionnés l'un par l'autre, se développent et se systématisent. L'esprit commence à avoir des exigences logiques. Il s'agit surtout à ce stade d'une logique de classe, qui met de l'ordre dans les phénomènes, les répartit en catégories distinctes. Un effet de cette nouvelle tendance, c'est que l'enfant de dix ans a le goût des formules nettes et fixes, plus ou moins stéréotypées ; il est volontiers sentencieux, aime à parler par maximes et écrit avec des clichés. Ce n'est donc pas coïncidente fortuite si la progression grammaticale place à ce cours la fixation dans la mémoire des règles et des définitions appuyées d'exemples, le tout appris par cœur.

En accord avec le développement de la logique catégorielle et de l'esprit de définition, le sens relationnel se fait plus précis, plus exigeant. Depuis deux ans, l'enfant, dont la pensée, jusqu'alors morcelée, s'exprimait par juxtaposition, a progressé dans l'emploi de ces instruments linguistiques délicats que sont les mots de relation : il ne les utilise plus au petit bonheur, en les employant les uns pour les autres, mais avec discrimination. Le moment est venu de lui faire prendre conscience de cette conduite verbale, c'est-à-dire d'ajouter dans le plan d'études grammaticales, aux relations implicites incluses dans les accords et les fonctions, les relations explicites, celles qui sont exprimées par des mots spéciaux, classés sous la rubrique **mots invariables**.

Ces relations explicites font jouer entre les propositions des fonctions analogues à celles qui avaient été jusqu'ici considérées entre les mots eux-mêmes puis les groupes de mots. Les fonctions propres aux mots sont d'ailleurs étendues et précisées au sein de phrases devenant de plus en plus complexes, à [page 25] l'instar des relations sociales de l'écolier lui-même. La notion de complément s'applique au nom comme au verbe ; mais pour celui-ci, l'identification doit devenir exigeante et en distinguer les diverses sortes.

En fin le progrès de l'organisation de la pensée enfantine dans le temps rend depuis peu l'élève capable de discours suivis, sous forme d'élocution ou de rédaction d'un paragraphe entier. Mais ce progrès, cet allongement de ses propos entraîne pour le sujet qui parle, la nécessité d'introduire dans la durée du déroulement de sa pensée, donc de ses phrases, les subdivisions indispensables, d'en marquer les périodes (au sens le plus large) par des élans ou des chutes d'inflexion de la voix, et surtout par des temps d'arrêt. L'écriture doit, au moins autant, se plier à la même nécessité. Et ce complexe ensemble rythmique et phonétique, mimique et gestuel aussi, qui organise le discours oral en une marche cohérente, on a tenté d'en faire passer quelque chose dans la langue écrite, sous les espèces de la ponctuation. L'écolier, que l'apprentissage de la lecture avait de longue date familiarisé avec eux, voit maintenant son attention appelée sur ces signes, plus abstraits que les lettres, ces signes de silence si ténus mais si importants, sans lesquels les mots écrits ne formeraient qu'une indistincte cohue. Il apprend aussi à les employer pour son compte à bon escient.

Définitions et règles, mots de relations, ponctuation, ces trois grands apports grammaticaux du cours moyen entrent respectivement dans le cadre des réalités mentales nouvelles que constituent de 9 à 10 ans les catégories, l'expérience vécue de la réciprocité et de la hiérarchie, l'organisation temporelle.

On peut remarquer que la deuxième année du cours moyen apporte par rapport à la première, moins d'acquisitions nouvelles que la deuxième année de cours élémentaire n'en ajoutait à la précédente. Le psychologue n'en est pas surpris : il sait que cette période des années autour de la 10^e est un palier dans la croissance physique et mentale : période de latence sexuelle, de consolidation des progrès antérieurs, d'équilibre mental, d'adaptation au monde concret ; on y a vu une sorte de « maturité enfantine ». Il est normal qu'à cette phase de calme psychologique, l'acquisition, du savoir s'étale en largeur plus qu'elle ne se hausse vers des perspectives nouvelles.

Enfin l'analyse

Au contraire, quel bond entre le niveau mental de l'écolier sortant du cours moyen et celui de l'élève qui entre en classe de fin d'étude ! Pour la fille, c'est déjà la révolution pubertaire avec son cortège de désarroi mental de curiosité multiforme, d'intérêt porté à sa propre personne. Le garçon s'il subit la crise un peu plus tardivement, la vit en revanche avec plus d'intensité. Les enfants de l'un et l'autre sexe, de 12 à 14 ans, découvrent leur personnalité, l'affirment en l'opposant à celles des adultes qui les tiennent en tutelle, commencent à se regarder vivre avec une sorte d'émerveillement, d'attention passionnés. Bien adaptés au monde concret, ils cherchent s'orienter dans celui des sentiments, des passions,, des idées qu'ils sentent s'agiter en eux.

Le dédoublement entre l'être qui vit et celui qui le regarde vivre (impossible, on l'a dit, pendant toute la seconde enfance), le voici pleinement réalisé et il affecte désormais la vie intérieure plus que la vie pratique, à laquelle il était limité dans les premières années de l'âge scolaire . Ces enfants ayant hâte de sortir de l'enfance, ces pré-adolescents, les voici qui ruminent leurs états d'âme, se complaisent dans le sentiment d'être incompris : les voici qui s'analysent.

L'analyse est une attitude de l'esprit et une étape dans le progrès de l'esprit, plus encore qu'une opération de l'esprit. Dans la succession des intérêts (notion si féconde dont la psychologie de l'enfant est

redevable à Claparède) l'intérêt pour l'analyse, une analyse exercée le sujet sur soi, s'éveille précisément aux approches de la crise pubertaire. Tant qu'il n'est pas ressenti, tout entraînement scolaire à l'analyse de quelque réalité, que ce soit, y compris celle du langage, ne peut être qu'artifice et pur mécanisme. N'est-ce pas [page 26] pourquoi la progression grammaticale, qui jusqu'à ce cours n'avait parlé que d'espèces de mots et de propositions, de natures et de fonctions, réserve pour la classe de fin d'études le terme analyse?

Il faut remarquer que l'analyse ne porte pas seulement sur les formes du langage ou sur sa structure externe. Elle s'attache aussi à l'esprit même du langage (« sens propre et sens figuré »), aux effets de style (« valeur que le choix de l'article ou l'absence de l'article donne au nom »). Or le style, qui exprime l'individu même, c'est justement l'aspect linguistique de cette personnalité dont la découverte et l'affirmation sont la grande affaire de cet âge.

L'enseignement grammatical atteint dès lors pleinement le but qu'il s'est fixé : rendre celui qui parle et qui écrit conscient des ressources que la langue lui offre pour établir entre les mots les rapports qui existent entre les idées ; et le rendre en outre capable d'utiliser ces ressources de manière d'une part à communiquer avec autrui de façon aussi correcte et intelligible que possible, d'autre part à s'exprimer d'une manière personnelle.

La progression grammaticale, parallèlement à toute la progression psychologique à laquelle l'attachent des liens si intimes, et qui en représente même un des éléments ou des aspects les plus significatifs, est donc elle aussi une progression dans le triple sens de la spiritualisation, de la socialisation, de la personnalisation.

Ces considérations psychologiques, à coup sûr très sommaires, n'aideront sans doute personne à mieux enseigner la grammaire. Elles pourront du moins contribuer à faire comprendre dans quel état d'esprit il convient de l'enseigner à chaque étape de la scolarité pour répondre aux possibilités mentales des élèves ainsi qu'à leurs besoins mentaux. La progression grammaticale de 1950 a déjà donné des preuves qu'elle se justifie pédagogiquement et grammaticalement. Cela ne rend pas superflu de la justifier psychologiquement.

[page 27]

III

EXIGENCES ET CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

— Sa valeur - Son intérêt —

Le rôle de la mémoire dans l'enseignement de la grammaire,
par J. LE LAY,
inspecteur général de l'Instruction publique

Il fut un temps, pas si éloigné de nous, puisque je l'ai vécu dans mon enfance et que je ne suis pas sûr que nous n'en traînons pas des séquelles, où il était de bon ton, dans l'enseignement, de décrier la mémoire et de la dédaigner comme faculté mineure. A quoi sert, expliquait-on, d'obliger l'enfant à apprendre par cœur ces interminables listes de mots, ces longs passages de prose si ardues à retenir ou ces poèmes entiers d'auteurs français, d'auteurs anciens, d'auteurs modernes étrangers, voire ces tableaux, ces définitions, ces règles et ces exemples de grammaire ? Ne vaut-il pas mieux au bénéfice d'une culture vraie, vivante, active, consacrer avant tout les heures de scolarité si parcimonieusement attribuées aux disciplines littéraires à un effort d'intelligence et de compréhension ? Le bagage de nos enfants sera sans doute moins lourd, leur magasin de faits moins rempli, mais ils gagneront en qualité ce qu'ils auront perdu en quantité. Débarrassés d'un fatras de notions mal assimilées qui accablaient leur esprit, nos élèves auront peut-être un savoir moins étendu — mais ce qu'ils sauront ils le sauront bien — l'intelligence, qualité première sur laquelle repose la valeur de l'homme, s'épanouira à l'aise chez eux par l'appel incessant à son activité. « Mieux vaut, en effet, une tête bien faite, qu'une tête bien pleine. » J'en demeure d'accord et reconnais au reste que cette méfiance à l'égard de la mémoire et son exercice intempéré n'était pas sans raison. Mais, faut-il pour autant tomber dans l'excès contraire ? Mémoire et intelligence sont les formes intimement liées, inséparables de l'activité mentale. L'esprit humain est un, et l'intelligence tourne à vide si la mémoire ne lui fournit au préalable les matériaux sur lesquels elle s'exercera à juger.

La grammaire a sa technologie. Il faut que les termes grammaticaux deviennent aussi familiers à l'élève qu'à tout ouvrier le nom des outils qu'il manie, des matériaux qu'il emploie. Il en est de même des formes que revêtent ces termes. Sans hésitation, de réflexe immédiat, il faut qu'il reconnaisse et nomme le temps, le mode, la personne d'une forme verbale donnée. C'est dire que ces notions indispensables doivent être sues par cœur, d'exercice répété. Exercices fastidieux ? peut-être ? Mais celui qui consiste à retenir la table de multiplication l'est-il moins ? N'est-il pas pour autant nécessaire en arithmétique ? Tableau des conjugaisons, listes des adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux, des articles, des pronoms, et de leurs différentes formes, des prépositions, des conjonctions de coordination voire des principales conjonctions de subordination, et j'en passe sans doute, doivent être apprises par cœur au point que l'oubli n'ait plus la moindre prise sur les formes, sur les mots, sur les termes qui les nomment, et sur leurs variations.

Mais il ne suffit pas qu'il connaisse termes et formes, il faut que ces termes et que ces formes répondent dans son esprit à une réalité grammaticale, qu'elles aient un sens pour lui, et que ce sens reconnu, compris, soit aussi retenu de la façon la plus sûre. La mémoire doit encore, ici, entrer en jeu pour fixer ce sens dans l'esprit par une définition apprise par cœur. Il n'est pas d'autre moyen d'arriver à ce résultat, malgré les critiques que l'on peut adresser aux définitions. Il appartient aux grammairiens et aux pédagogues de s'entendre et de [page 31] trouver des, définitions simples, et dans la mesure du possible, complètes. La définition a, en grammaire, une valeur analogue à sa valeur en géométrie.

Il faut, enfin que soit retenu par cœur l'énoncé des règles qui régissent le jeu et l'accord des termes dans la proposition et dans la phrase, exemple à l'appui. Un effort de mémoire « par cœur » est à exiger des élèves pour la reconnaissance des termes du discours, comme de leurs formes, pour leur définition comme pour les règles de leurs accords.

Et j'entends bien les objections devant cette exigence. N'est-ce pas là donner à la mémoire le pas sur l'intelligence, accabler l'enfant sous le poids de notions apprises par cœur ? N'est-ce pas en vérité un retour à l'enseignement d'antan, dogmatique et formel, au détriment d'une connaissance réelle de la grammaire, science d'observation et de culture de son esprit ?

J'avoue que ces objections ne m'émeuvent point. Ayons d'abord le courage et la franchise de reconnaître qu'à certains égards, du point de vue pratique de l'orthographe et de la correction, nos pères obtenaient d'excellents résultats que nous n'obtenons pas. J'admire, quant à moi, ces vieilles personnes qui depuis bien des lustres n'ont pas ouvert de grammaire, mais n'en sont pas-moins capables de réciter par cœur à leurs petits-enfants ou arrière-petits-enfants les définitions et règles de Lhomond, et qui font preuve, lorsqu'elles prennent la plume, d'une sûreté d'orthographe et d'une concision de style, qu'on peut leur envier.

Est-il donc, au demeurant, impossible de concevoir et de réaliser un enseignement de la grammaire qui, science normative, ait cette sûreté de prise d'antan, et qui, science d'observation — ce qu'elle n'était pas et ce qu'elle est réellement et ce qu'à juste titre on a voulu qu'elle soit — étudie les faits de langage — Entre les deux termes du problème ainsi posé il n'y a pas contradiction, il n'y a pas opposition. Leur conciliation est question d'organisation et de méthode.

Elle est question d'organisation. L'acquisition de ces termes, de ces définitions, de ces règles dont le nombre à retenir par cœur, vu d'ensemble, peut effrayer, doit s'étager en effet dans le temps. Les programmes s'efforcent d'en déterminer l'ordre progressif. Ce n'est point évidemment chose aisée. Les modifications successives apportées à ces programmes et qui ne sont pas les dernières, le prouvent, comme aussi l'importance et la difficulté du problème. Mais c'est tout autre chose d'établir un programme et d'appliquer un programme. Tout est dans tout. Les faits se tiennent et s'enchaînent, et les limites fixées sont souvent dépassées par les manuels comme par les maîtres, — une surcharge est ainsi imposée à l'enfant — dommageable à tous égards. On reconnaîtra qu'en se tenant strictement dans chaque cours aux limites du programme, on obtiendra ce double résultat : l'intelligence de l'enfant pourra mieux s'appliquer à saisir et comprendre les notions offertes à sa prise, l'effort de mémoire à réclamer de lui pour retenir par cœur définitions et règles qu'implique sa connaissance sera moindre.

Cet effort de mémoire sera encore diminué, cependant que la connaissance de la règle ou de la définition sera mieux assurée, si, de façon plus stricte, l'énoncé de ces règles ou de ces définitions était toujours présenté à l'élève, à travers toute sa scolarité, sous la même forme, exigé de lui sous, la même forme. On conçoit, certains principes généraux admis, que chaque maître, suivant son tempérament et sa personnalité, se, crée sa méthode. On ne saurait assez dire les conséquences néfastes, le trouble, la confusion que provoquent dans l'esprit des élèves les variantes apportées de manuel à manuel, de classe à classe, dans l'énoncé des définitions et, des règles. Comme on s'est entendu sur la terminologie, il faudrait que grammairiens et pédagogues s'accordent une bonne fois à ce sujet et que l'énoncé des règles et définitions appris par cœur les premières années ne soit plus par la suite remis en cause. Cette exigence d'unité ne se limite pas au reste aux seules formules qu'il convient d'apprendre par cœur. Elle n'est qu'une expression particulière de l'unité et de l'harmonie profonde que réclame à travers toute la, scolarité l'enseignement de la grammaire.

Elle est question de méthode. C'est erreur, en effet, de prétendre et de craindre que l'appel à la mémoire et au « par cœur » marque un retour aux méthodes passives et dogmatiques. C'est confondre le but à atteindre, avec les moyens d'atteindre ce but. Il y a nulle incompatibilité entre l'exigence de [page 32] mémoire réclamée pour fixer dans l'esprit de l'enfant des formules grammaticales et l'emploi des méthodes actives. J'irai même plus loin. L'enseignement dogmatique présente, de vue fautive, à priori, la règle comme une loi dont découle des faits ; la mémoire y joue donc au préalable sans appui. La méthode active, de vue juste, présente, à posteriori, la règle comme découlant, des faits — et l'enfant la découvre par leur observation. Pour retenir les règles la mémoire s'assure ainsi l'appui de l'intelligence. L'on ne retient bien que dans la mesure où l'on comprend. Efforçons-nous donc d'abord de faire comprendre ; obligeons ensuite à retenir ; et pénétrons-nous bien de cette idée que la connaissance par cœur des règles et définitions grammaticales, si elle est acquise, comme elle doit l'être, après l'étude des faits et en conclusion de cette étude, constitue la base solide de départ pour la découverte de notions nouvelles.

Nous sommes, nous, les grandes personnes, par tendance à juger les enfants d'après nous, et par scrupule de notre génération à leur imposer des tâches qui leur semblent pénibles, portés à exiger d'eux, le moins possible, le recours à la mémoire et au « par cœur ». Nous oublions que la mémoire de l'enfant fraîche et neuve retient aisément et que, sans aller jusqu'à dire qu'il prenne plaisir à son exercice, surtout quand il s'agit de notions assez arides pour lui, il ne lui répugne pas d'apprendre par cœur. N'hésitons donc pas à recourir en grammaire, à cet exercice, convaincus de son importance, assurés qu'il n'est nullement incompatible, bien au contraire, avec celui de son intelligence, et l'emploi d'une méthode active, et que l'effort qui lui est demandé, s'il est bien conduit, bien gradué, n'est pas au-dessus de ses forces. Au surplus il en retirera indirectement un autre bénéfice — et de valeur. En exerçant ainsi sa mémoire il en assurera le développement, il en accroîtra l'aptitude générale et la facilité à retenir. Tout effort paie.

La forme et le sens dans l'enseignement

par J. LE LAY

Il n'y a pas si longtemps j'entendais soutenir cette idée qu'il convenait à l'École primaire de faire connaître à l'enfant les termes du discours par leurs seules formes, par les seuls signes extérieurs qui les distinguent, sans tenter — car cette tentative serait vaine et irait à l'encontre des lois de la psychologie — de leur en révéler le sens ; qu'il suffisait en conséquence de leur apprendre qu'un mot est un nom parce qu'un article précède ce mot, ou un verbe parce que ce mot se conjugue.

Il est bien évident qu'il faut faire remarquer et retenir à l'enfant ces particularités de forme (encore qu'elles

souffrent des exceptions) du nom et du verbe, et l'on admet que, dans les tout débuts, elles soient employées, comme procédés d'identification commode de ces deux termes ; mais s'il en reste là, qui peut contester qu'il ne sera guère plus avancé ; que, même si l'on s'en tient à la conception d'une grammaire répertoire d'étiquettes, il sera amené à commettre de grossières erreurs, qu'enfin son catalogue ne sera pas complet, car il y a des termes et des fonctions qui échappent à une désignation formelle : les noms ne sont pas toujours précédés d'un article, les verbes ont des modes qui ne se conjuguent pas, la notation de la forme directe ou indirecte des compléments d'objet ne permet pas de les distinguer des autres compléments, la fonction sujet ne se reconnaît point par une disposition spéciale et réclame pour être saisie une prise intuitive ou raisonnée par le sens.

Sans nier son intérêt, il faut bien avouer que la reconnaissance des notions [page 33] grammaticales par la forme, est insuffisante, génératrice de confusions et d'erreurs.

Et j'en dirai autant, quoiqu'à un degré moindre, du procédé qui s'en rapproche, de découvertes de fonctions par la question, dont il est fait un tel usage, pour trouver le sujet du verbe ou ses compléments. On me dira, sans doute, que la réponse juste à la question posée présuppose et implique une connaissance au moins intuitive de la valeur fonctionnelle du terme découvert et nommé. Je n'en suis pas si sûr. Je crains que, bien souvent, l'effort préalable n'ait pas été accompli pour définir à l'enfant, pour lui faire comprendre la fonction dont il lui est demandé de trouver le tenant; je crains fort que bien souvent l'on se soit borné à lui répéter que le sujet est le mot qui répond à la question « qui est-ce qui » posée avant le verbe, le complément d'objet direct, le mot qui répond à la question « qui » ou « quoi » posée après le verbe, etc. On voit, au reste, à quelles erreurs peuvent conduire en ce qui concerne notamment les compléments d'objet du verbe l'application machinale de ce procédé, confusion de l'attribut avec l'objet direct, de l'objet indirect avec le complément d'attribution ou de circonstance. Il n'est de véritable prise sur les notions grammaticales que par leurs valeurs mêmes. Non qu'on ne doive observer et retenir leurs formes, qu'on ne puisse recourir aux questions, dans les débuts, pour découvrir et au besoin pour confirmer la fonction d'un terme. Mais en fin de compte, il faut toujours s'en référer au sens.

Sans doute, dans la pratique, et nous croyons l'avoir montré, l'ostracisme des valeurs de sens ne peut jamais être observé à la rigueur, il ne l'est pas. Dès l'école primaire, et très tôt, si imparfaites que soient les définitions, le nom est défini comme le verbe, puis les compléments, et, la reconnaissance des propositions tentée par la suite non seulement par l'extérieur, par le dehors, par l'apparence, mais par leurs valeurs fonctionnelles. C'est dans cette voie qu'il faut poursuivre. On a trop tendance à sous-estimer les forces de l'enfant. N'arrive-t-il point assez vite à connaître les nombres, à additionner, à soustraire, à multiplier? Cet effort d'abstraction qu'il accomplit en arithmétique en serait-il incapable quand il s'agit de grammaire ? Je n'en crois rien pour ma part, et n'en veux pour preuve que les résultats obtenus dans telle ou telle classe de C.M.2 ou de C.F.E. où les élèves savent avec sûreté noter dans une phrase la fonction et la valeur des différentes propositions, distinguer les interrogatives indirectes des propositions relatives ou conditionnelles.

Cependant, faut-il le dire, je regrette que, même dans ces classes, ou dans presque toutes ces classes, on en reste là et que cette connaissance si heureusement et solidement acquise des valeurs des termes et des fonctions ne soit pas exploitée. A ces prises de sens effectuées n'est point attaché l'importance qu'elles méritent. Elles valent surtout, à défaut de caractères formels, ou en renfort de ces caractères, comme moyen de découvertes des termes ou des fonctions grammaticales à la seule fin de leur classement. On n'essaie point d'apprécier la précision ou la modification que tel terme apporte à l'idée exprimée, le tour particulier, singulier, qu'il donne à la pensée et que ne rendrait pas un terme dit équivalent. Ce pas n'est point franchi. On considère le but atteint quand la phrase ou la proposition a pu être correctement décomposée et ses divers éléments justement nommés. L'analyse a sa fin en soi, et l'esprit est satisfait si le catalogue des espèces et des fonctions a été bien dressé.

Mais qui ne voit qu'en demeurer à ce stade est insuffisant ? Qui ne voit, au surplus, en l'occurrence, qu'il s'agit là moins de la réforme d'un enseignement que d'une réforme des esprits ?

En dépit d'un changement de méthode, nous traînons après nous les séquelles d'un enseignement grammatical dogmatique, normatif et formel. Il est, sans aucun doute, nécessaire de savoir reconnaître les termes d'une proposition et leurs fonctions. Il ne convient pas de s'en tenir là. Il faut encore se rendre compte, et rendre compte, de cette forme donnée à l'idée exprimée, prendre conscience de l'accent, de la couleur qu'elle lui confère, confronter cette forme avec d'autres formes susceptibles de traduire la même pensée, le même sentiment, et discerner la note particulière qui est sienne. L'analyse consiste même parfois à noter l'absence d'un terme, article, mot de liaison, verbe, ordinairement présent devant le nom, devant un groupe de mots, dans la proposition ou dans la phrase, et à remarquer l'effet qui en résulte. Elle n'est point simple constatation d'un fait. [page 34]

Et qu'on ne dise pas que cet exercice dépasse les possibilités de nos élèves. Quel est l'enfant qui, récitant les premiers vers du « *Coche et la Mouche* », n'en sente tout le prix, toute la couleur ?

D'intuition, assez confusément sans doute, il a conscience de l'art déployé par La Fontaine pour évoquer l'effort et la fatigue des bêtes épuisées. L'observation de quelques faits grammaticaux très simples doit lui permettre de saisir cet art, de prise en quelque sorte concrète : l'absence de particule de liaison aussi bien entre les adjectifs épithètes de « chemin » au premier vers qu'entre les termes de l'énumération « Femmes,

moines, vieillards » au quatrième vers (aussi l'absence d'articles devant ces termes) qu'entre les verbes qui peignent au cinquième la peine et l'épuisement des chevaux, la juxtaposition de ces termes au lieu de leur coordination, la place, en tête de la phrase, du complément circonstanciel de lieu, et à sa suite tous les mots qui forment groupe avec lui, avant le verbe dont il dépend « Dans un chemin montant.. », la correction grammaticale assez douteuse de l'emploi de l'indéfini « tout » dans le vers « *Femmes, moines, vieillards, tout était descendu* » au lieu de l'indéfini masculin « *tous* »

Et, sans doute, dans un tel exercice, la grammaire tend-elle à se confondre avec la stylistique. Mais convient-il de marquer des frontières infranchissables entre deux formes de l'activité de l'esprit dont l'une est le prolongement de l'autre ? L'étude de la grammaire ne prend véritablement tout son sens que si elle est le point de départ ou le point d'appui pour une pénétration de la valeur d'un texte. Toute connaissance grammaticale acquise doit, dans la mesure du possible, donner lieu à des exercices de ce genre. De quoi s'agit-il, en effet, sinon d'observer des faits grammaticaux, des faits concrets — l'enfant y est apte par nature, n'y répugne point — et à lui découvrir ou lui faire découvrir leur valeur dans le texte. C'est par de tels exercices, avec d'autres aussi, sans doute, qu'à sa mesure il peut comprendre une page. Ils entrent au premier chef dans ce que l'on peut appeler un effort d'humanisme, dans cet effort, d'application de l'esprit pour saisir à travers sa forme une pensée avec les nuances, les tonalités qu'elle reçoit de cette forme, pour prendre contact, par delà la pensée exprimée, avec la personnalité de l'homme qui l'a formulée, pour la comprendre, et donc, un moment l'égaliser.

On aperçoit, considéré dans cet aspect, quelle richesse culturelle enferme cette modeste leçon de grammaire. Elle est une des clefs qui ouvrent à l'enfant les portes du temple; mais il faut pour cela un dépassement. Il faut que la grammaire ne soit plus uniquement enseignée du seul point de vue de la correction élémentaire du langage et de l'intérêt orthographique, dont nous ne contestons pas l'intérêt; il faut qu'elle cesse d'être un exercice où jouent surtout des automatismes, que, dans son enseignement, soit toujours présente à l'esprit du maître cette pensée que la forme et l'idée qu'elle exprime sont inséparables et que l'étude de cette forme, c'est-à-dire de la grammaire, doit, par là-même, pour prendre toute sa valeur, être une prise sur la pensée elle-même.

Analyse et style

par G. PREVOT

Inspecteur général de l'Instruction publique

L'enseignement de la grammaire à l'école primaire ne se conçoit pas sans la pratique des exercices d'analyse. Si même on ne considérait pas ces exercices comme indispensables, on n'en saurait contester là très grande utilité et — l'expérience le prouve — la très réelle efficacité. Mais, qu'il s'agisse de l'analyse des propositions ou de l'analyse des mots [page 35], il y a différentes manières de concevoir ces exercices. Voici à ce sujet quelques réflexions destinées en principe aux professeurs de cours complémentaires et aux professeurs d'Écoles normales, mais dont les instituteurs auront tout intérêt à s'inspirer, lorsqu'ils jugeront, dans des cas simples et faciles, pouvoir en tirer parti.

Dans un petit livre, aujourd'hui trop délaissé, « L'Enseignement de la langue française », F. Brunot a expliqué qu'il ne faut « enseigner la grammaire ni pour l'analyse, ni par l'analyse », et repris à son compte la formule d'un pédagogue « Il n'y a rien de plus illogique que l'analyse logique ». Il ajoutait : « Si l'on doit conserver l'analyse, c'est à trois conditions : premièrement qu'on en fasse un moyen de, contrôle, non un procédé d'enseignement ; deuxièmement, qu'elle soit partielle et non totale, ce qui lui permettra d'être variée et progressive ; enfin qu'elle s'abstienne autant que possible des termes techniques. »

Sûr ce dernier point et au moins partiellement sur les deux autres, F. Brunot a depuis longtemps obtenu satisfaction, car, si l'on a conservé des appellations telles que « complétives » ou « conjonctives », on a définitivement exclu de l'usage des termes comme « complexe » ou « incomplexe », « itératives », etc.

Mais, en supposant même que tout ceci soit universellement reconnu juste, admis, pratiqué dans toutes les classes de nos écoles primaires, il reste encore à se pénétrer de cet axiome : les exercices d'analyse ont beau être multipliés, allégés, débarrassés d'un vocabulaire inutile, ils ne sont pas d'un grand profit, s'ils ne mettent en oeuvre l'intelligence, le raisonnement, le jugement.

Or, que lisons-nous dans les manuels ? : « *Analyser un mot, c'est l'examiner pour en donner successivement la nature, une série de renseignements qui varient avec le mot (il ne s'agit que du genre, du nombre, de la personne), enfin la fonction* »... ; et qu' « *Analyser une phrase, c'est en étudier les divers éléments pour en déterminer la nature et la fonction* ».

Nature, forme, fonction, rien de plus. Et c'est bien ainsi qu'est trop souvent pratiquée l'analyse..., jusqu'au brevet de fin d'études du 1er cycle, souvent même encore à l'École Normale.

Or, même si l'on est capable de trouver que dans telle phrase, tel mot est un attribut du complément d'objet,

celui-là une apposition, cet autre un complément de manière, cette proposition, qui commence par « alors que », une subordonnée marquant la cause plutôt que le temps, etc., on est sans doute parvenu à un résultat méritoire et non négligeable, mais on s'est borné à constater, à signaler des natures et des fonctions de mots, de groupes de mots ou de propositions. On a été, au mieux, jusqu'à déceler la construction des mots qui expriment une pensée, mais non jusqu'à se rendre compte de la pensée elle-même, ou plus simplement à comprendre les rapports qui unissent la pensée et l'expression de cette pensée. On a fait de l'analyse assurément, mais une analyse partielle très limitée, et l'on n'a parcouru qu'une étape.

« *La fonction essentielle de l'analyse, au contraire, a écrit très justement un directeur d'école normale à l'intention des écoles primaires, doit être de faire reconnaître, de proche en proche, par pénétration progressive dans le détail, les rapports de plus en plus intimes entre la pensée, ses intentions, mouvements et nuances, et les formes qui les manifestent... Il n'y a d'analyse profitable que celle qui ne se borne pas à une simple décomposition formelle et mécanique, à un inutile inventaire de parties constitutives, mais qui recherche toujours, dans la dissection des formes le moyen de découvrir les relations entre une structure grammaticale et la signification des idées, le moyen, en pénétrant le mécanisme de l'expression, d'en pénétrer le sens* ».

Pour ne pas demeurer sans profit réel et durable, pour prendre avec intelligence toute sa valeur éducative, l'analyse doit, toute mesure gardée, pousser plus loin et plus profond qu'elle ne le fait communément. [page 36] On n'exigera sans doute que ce que l'enfant peut trouver. Mais nul ne contestera qu'il est en mesure de comprendre de bonne heure que, quand La Fontaine écrit

*La cigale ayant chanté
Tout l'été,*

il veut évidemment signifier que c'est parce qu'elle avait chanté tout l'été que la cigale se trouva dépourvue en hiver.

De même une phrase telle que celle-ci : « Il m'a menti et je n'ai plus confiance en lui » est composée de deux propositions indépendantes, coordonnées. Mais il n'échappe à personne que le rapport qui les unit est un rapport de cause à effet ou, si l'on préfère, que la seconde représente la conséquence de la première : « Il m'a menti, de telle sorte que je n'ai plus confiance en lui », aussi bien que « étant donné qu'il m'a menti, je n'ai plus confiance en lui ».

Et n'est-il pas plus utile et plus éducatif de faire trouver ce rapport, que de faire signaler seulement que les deux propositions sont des indépendantes coordonnées ?

Sans doute il y a, d'une part, la forme grammaticale, de l'autre le sens. Mais c'est un tort de n'envisager que la forme grammaticale.

On objectera peut-être que l'analyse ainsi conçue n'est plus tout à fait l'analyse logique ou l'analyse grammaticale, mais qu'elle rejoint l'analyse littéraire ? C'est inexact, et « littéraire », en tout cas, ce serait trop dire. Mais il est vrai qu'elle s'en approche ou qu'elle y prépare, et c'est tout bénéfique. L'étude de la grammaire n'est pas une fin en soi, et il importe de mieux marquer qu'on ne l'a fait jusqu'à présent *les rapports entre la grammaire et le style*. En d'autres termes, et sans même prononcer le nom de *stylistique*, la grammaire et l'analyse, judicieusement utilisées, conduisent à l'étude du style et à l'acquisition des multiples ressources du *style*.

Au reste, qu'on se rassure : il ne s'agit pas de supprimer radicalement toutes autres questions plus simples, conçues sous la forme traditionnelle. Il s'agit seulement, quand l'occasion favorable se présentera, mais chaque fois qu'il y aura intérêt et profit à la saisir, et en guidant l'élève avec précaution, d'aborder ce genre d'analyse plus pénétrant, qui, encore une fois, n'est pas de l'analyse littéraire et pas davantage de l'explication de texte, mais une étape éminemment éducative dans ou vers la compréhension d'un texte ou d'un détail de ce texte.

Il appartiendra aux maîtres d'adapter avec grand soin les questions posées au niveau de leurs classes et aux possibilités de leurs élèves. Mais il est temps d'associer plus intimement l'étude de la grammaire et l'étude du style et, de donner ainsi à l'enseignement grammatical l'intérêt et l'attrait qu'il mérite.

Cas douteux par G. PREVOT

Il ne s'agit pas de ces tours particuliers dont les meilleurs grammairiens jugent l'analyse impossible, et dont d'ailleurs on trouve maint exemple dans les textes les mieux écrits aussi bien que dans le langage courant.

Ce qui fait l'objet des quelques remarques qui vont suivre, ce sont ces cas, [page 37] souvent très simples, où ni le sens ni même la construction n'ont rien d'embarrassant, mais où l'on peut hésiter entre plusieurs appellations grammaticales.

« Lès rapports des mots ou groupes de mots entre eux, écrit l'auteur d'un petit manuel d'analyse grammaticale et

logique, peuvent être multiples et se présenter à notre esprit sous des aspects divers. Dans ces phrases, par exemple, « *Je me réjouis de votre succès* », « *Je me repens de ma faute* », comment analyser les mots succès et faute ? La réflexion amènera tel élève à considérer ces noms comme compléments d'objet, tel autre à les regarder comme compléments de cause. Il est permis de préférer l'une ou l'autre de ces deux analyses, mais l'une et l'autre sont exactes. De même dans beaucoup de cas, la distinction entre un complément d'objet et un complément d'attribution est difficile à établir. Il est donc certain que très souvent deux analyses différentes d'un même mot ou groupe de mots sont légitimes »².

Ces remarques sont, dans leur ensemble, extrêmement justes.

M. Galichet a lui aussi fort bien montré, dans un article récent, que le complément « dit d'attribution » est un complément original et qu'il est « dans une proportion variable, selon les cas, à la fois complément d'objet et complément circonstanciel..., ou plutôt, il se situe entre ces deux types fondamentaux, lesquels deviennent, par rapport à lui, comme deux cas limites. Entre ces deux limites, le complément d'attribution peut prendre toutes les positions, il peut exprimer une infinité de nuances intermédiaires. »

Le complément d'attribution n'est d'ailleurs pas seul dans ce cas. « Le complément d'objet lui-même n'est pas toujours très nettement marqué »; voici deux exemples, pris parmi ceux que cite M. Galichet, qui donnent à réfléchir

L'enfant a *trois ans*,
Il ressemble à *sa mère*.

Même incertitude d'ailleurs dans des cas en apparence plus simples. Une phrase banale et facile comme « L'enfant est tombé » peut embarrasser un élève. « *Est tombé* » sera tantôt considéré comme un passé composé équivalent de *tomba* ou, selon le langage enfantin, de *a tombé*, tantôt comme formé du verbe être et du participe-adjetif tombé, attribut cette fois et équivalent de « étendu par terre ». Ferdinand Brunot pose dans un de ses livres la question suivante « Voici, dit-il, une phrase de La Fontaine

« Bertrand *avec* Raton, l'un, singe et l'autre chat,
Commensaux d'un logis, avaient un commun maître, »

où le nom *Raton*, précédé de la préposition *avec*, n'est pas un complément de *Bertrand*. La préposition, avec n'a-t-elle pas ici un rôle analogue à celui de la conjonction et ? ». Si un élève soutenait que avec est ici une conjonction de coordination, les mânes de Noël et Chapsal frémiraient sans doute d'horreur, mais l'élève n'aurait pas mérité une mauvaise note, ni même une semonce. D'ailleurs ce petit problème grammatical ne présente qu'un très mince intérêt. Ce qui est important, c'est de reconnaître que le sujet de la proposition est le groupe : Bertrand avec Raton.

La détermination des fonctions peut aussi soulever des difficultés, dont il ne faut pas non plus, dans la plupart des cas, s'exagérer l'importance.

On connaît le vers de Lamartine (*Le Vallon*, strophe 7) –

« *L'oubli seul désormais est ma félicité.* »

Voilà une phrase bien simple, une indépendante manifestement constituée par un sujet, le verbe être et un attribut. Mais quel est le véritable attribut ? Plutôt que « ma félicité », (le sujet étant dans ce cas : l'oubli seul), n'est-ce pas plutôt « l'oubli seul » (« ma félicité » étant alors le véritable sujet) ? Le sens n'est-il pas en effet : ce qui constitue ma félicité, c'est l'oubli ?

Une telle analyse n'est pas, cela va de soi, du niveau de l'école primaire. Mais elle ne dépasse pas les possibilités, comme j'en ai eu la preuve il y a quelques mois, d'un élève de seconde ou de première d'École Normale. Est-elle trop subtile ? Elle est du moins légitime. Toutefois, du point de vue grammatical [page 38] — de la seule construction grammaticale, s'entend — les deux interprétations sont possibles.

Remarquons d'ailleurs que dans bien des cas, l'embarras s'atténue ou même disparaît si le mot, si le groupe de mots, la proposition à analyser sont replacés dans leur contexte. Pour reprendre un exemple semblable à celui qui a été cité plus haut : « Le livre est tombé », il n'y a plus de problème si l'on considère une suite telle que « et il a brisé un vase de porcelaine », car, alors « est tombé » ne peut être autre, chose que le passé composé de *tomber*. Cette remarque nous amène à souligner une fois de plus que la forme doit toujours être étudiée en

² Lanusse, *Manuel d'analyse logique et grammaticale*, Paris, Hatier, 1935.

fonction du sens, si l'on veut procéder à une analyse intelligente et utile, et que souvent même le mot ou le groupe de mots considéré ne doit pas être baptisé d'après sa forme grammaticale, mais, d'après sa signification exacte et sa valeur.

Sur le plan pratique, au cours d'un exercice oral ou lors d'une correction de devoir écrit ou en présence d'une copie d'examen, il est des cas fréquents — et c'est à cette remarque importante que nous voulions en venir — où il faut consentir à accepter diverses interprétations, et ces diverses interprétations, à moins qu'elles ne soient manifestement fausses ou absurdes, peuvent être considérées *comme également bonnes*.

Il est certain qu'il est plus facile d'analyser selon la forme que selon le sens. Mais on ne doit pas oublier que ce qui compte c'est le sens, même, à l'école primaire... et surtout le bon sens, le bon sens qui s'exercera à ne poser aux enfants que des questions auxquelles ils puissent répondre, et qui soient utiles à l'intelligence du texte. [page 39]

IV

LA GRAMMAIRE AUX DIFFÉRENTS COURS

LA GRAMMAIRE AU COURS ÉLÉMENTAIRE

par J. LE LAY

« Le petit Jacques et son frère ont dormi cette nuit d'un bon sommeil. »

Le but recherché par l'enseignement grammatical au cours élémentaire aura été atteint, si, enfin de deuxième année, les enfants reconnaissent avec aisance et sûreté comme sujets du verbe « ont dormi » « le petit Jacques » et « son frère », comme compléments de ce même verbe « cette nuit » et « d'un bon sommeil ».

Un des intérêts de la progression grammaticale est sans doute d'avoir, avec une précision à laquelle les programmes, plus condensés, ne pouvaient prétendre, délimité et fixé les premières notions à enseigner au cours élémentaire ; un second, plus important encore pensons-nous, est d'indiquer en matière d'analyse le point où il faut amener l'enfant et la manière dont il faut la pratiquer.

On a assez médité de l'analyse, pour que nous tentions de la réhabiliter en la renouvelant.

Il y a deux stades dans l'analyse des termes d'une proposition, même au niveau du cours élémentaire.

Le premier consiste, suivant l'usage traditionnel, à prendre un à un chaque terme de la proposition et à en dire la nature, le genre, le nombre. Cet exercice, avec les variantes qu'il peut comporter, est évidemment nécessaire. C'est encore, jusqu'à plus ample informé, la seule manière d'ancrer dans la mémoire les notions élémentaires sur ces termes et sur les rapports qu'ils ont entre eux.

Mais ce stade doit être dépassé. En rester là, c'est condamner l'enfant à un effort à peu près uniquement machinal, monotone, fastidieux, sans portée véritable; c'est tendre, ce qui est grave, à dissocier dans son esprit les éléments du discours, les mots, considérés isolément et vidés pour ainsi dire de leur contenu, puisqu'ils n'ont sens et valeur qu'associés aux autres mots de la phrase.

Le deuxième stade doit immédiatement suivre. Il consiste pour l'enfant à regrouper autour du nom sujet ou complément les mots qui s'y rapportent, forment groupe avec lui, grammaticalement et sémantiquement, et autour du verbe, à reconstituer la phrase en prenant conscience du lien intime qui unit l'idée à la forme qui la traduit.

Pour reprendre, notre exemple, l'enfant sait bien, d'intuition, que c'est « d'un bon sommeil » que Jacques et son frère « ont dormi » et que le mot « sommeil » isolé n'a pas de sens. Mais les connaissances qu'il a fallu lui inculquer sur chacun des mots de cette expression — sa nature — sa fonction — son genre — son nombre — l'amènent à ne plus voir quand il s'agit d'analyse que les mots isolés *d'un bon sommeil*, et à considérer l'exercice grammatical comme un simple jeu, peu récréatif au reste, sur des formes successives.

Ramenons-le à la réalité linguistique qui est le groupe de mots, et que, sous ces mots, il retrouve l'idée. [page 43]

Ainsi, la progression grammaticale, en même temps qu'elle détermine les notions essentielles à apprendre au cours élémentaire, définit clairement le but à atteindre en partant de l'analyse.

L'analyse, exercice d'intelligence

Apparemment l'ambition semble assez limitée (qu'on veuille bien se reporter à la progression et aux programmes). Mais ce n'est qu'apparence, car l'analyse ainsi conçue exige un effort d'intelligence qui ne peut s'effectuer sans une connaissance sûre de la nature des mots essentiels du discours et des rapports de base.

On insiste trop, à mon avis, sur la répugnance de l'enfant à l'abstraction. Comme si la connaissance même la plus élémentaire ne la réclamait pas, comme si l'acquisition du savoir même le plus humble, celui de l'enfant qui prononce ses premiers mots n'était pas le résultat d'une généralisation et d'une abstraction !

Il n'y a pas deux manières de faire savoir l'enfant ce qu'est un nom, un adjectif qualificatif, un verbe, il n'en est qu'une : lui dire que le nom sert à nommer les personnes, les animaux, les choses, que l'adjectif qualificatif sert à indiquer la qualité des personnes, des animaux, des choses: et le verbe à nommer l'action qui est accomplie. Même l'article doit être défini (qu'on m'excuse d'un involontaire jeu de mots) comme le signe du nom. Et qui ne voit que le recours aux questions pour faire découvrir à l'enfant le sujet ou le complément du verbe, n'est valable que si auparavant on lui a fait comprendre que le sujet (nom ou groupe du

nom) nomme la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action exprimée par le verbe, que le complément du verbe (nom ou groupe du nom) s'ajoute au verbe pour donner des détails, des précisions sur l'action qu'il indique.

La méthode

Les premières prises sur la grammaire ne sont qu'une suite de définitions — et ce qui importe, où intervient la connaissance de la psychologie enfantine, aussi le bon sens, c'est le choix des formules et la méthode suivie pour les éclairer.

Il est bien évident que ces définitions doivent dans toute la mesure du possible se référer au monde des faits concrets, des êtres et des choses, monde familier à l'enfant.

Il est bien évident aussi — mais maîtres et maîtresses sont entraînés de date déjà longue désormais et rompus à cette méthode — qu'il ne s'agit pas encore pour l'enfant, si simples et si concrètes soient-elles, de les apprendre systématiquement, mais de les assimiler. Pour ainsi dire sans effort au cours de leçons orales d'où elles ressortiront pour ainsi dire d'elles-mêmes comme le résumé, comme le condensé des observations faites.

Que l'art d'enseigner est difficile notamment au C.E. !

On doit y apprendre la grammaire aux enfants, faire appel, à cet effet, d'abord à leur faculté d'observer, mais aussi à leur intelligence, à leur jugement à leur mémoire.

Et pourtant il ne s'agit pas d'une étude réelle — impossible à cet âge — avec tout ce que ce mot évoque de poursuite méthodique et systématique. Il n'est question que d'un premier contact, d'une *initiation* — c'est le mot même employé dans la progression — par l'appel à un effort de l'enfant, moyen terme [page 44] entre le travail méthodique auquel il devra se livrer au cours moyen et le jeu qui jusqu'à ce jour a été sa principale activité. On doit l'initier à la grammaire en gardant à cette première étude tout l'intérêt et la forme d'un jeu.

Nombre de maîtres et de maîtresses, par don inné et par effort réfléchi, excellent à ce jeu-travail ou travail-jeu. Et de plus en plus rares, à ma connaissance du moins, sont les cours élémentaires où un effort n'est pas tenté pour dépasser le stade de la simple nomenclature et faire retrouver à l'enfant sous les mots regroupés autour du nom sujet ou complément la structure de la proposition simple en fonction de l'idée exprimée.

Le nom propre au cours élémentaire 1^{re} année

par J. LE LAY

Une excellente classe dirigée par un maître de valeur :

Il s'agissait de faire distinguer à des enfants le nom propre du nom commun.

La leçon commença par la lecture d'un texte très court, bien choisi. Puis les enfants furent invités — ce qu'ils firent aisément — à y relever les noms.

« Et maintenant, observez la première lettre de chacun de ces noms, dit le maître : Est-elle toujours écrite de la même façon ? »

Les enfants furent ainsi amenés à classer ces noms en deux catégories : Ceux commençant par une minuscule, les noms communs ; Ceux commençant par une majuscule, les noms propres.

Je m'empresse d'ajouter qu'à cette reconnaissance purement formelle, et assez factice, succéda un exercice d'une autre valeur, conduit avec art et vie, au cours duquel successivement et méthodiquement, par appels au texte, aux souvenirs personnels des enfants, à ceux de leurs lectures précédentes, ils découvrirent que les personnes, les animaux, les pays, les lieux géographiques ont des noms propres. Et je me suis rendu compte qu'au sortir de cette leçon, sans pouvoir sans doute le formuler expressément, ils avaient pris conscience, du caractère du nom propre. Cependant, le danger de la reconnaissance première du nom propre par une particularité de graphie qui ne lui est point uniquement réservée (mot initial d'une phrase, titre) fut soulignée par la remarque d'un enfant qui, sur la carte désigna le mot « Collines » (Les Collines du Poitou) comme un nom propre. Il fallut le détromper. On touche du doigt les risques de confusions, d'incertitudes, d'erreurs que comportent des procédés de ce genre et le défaut de cette leçon qui par ailleurs fut excellente.

En définitive, pour distinguer des termes ou des fonctions, il faut toujours s'en référer au sens : pourquoi dès lors, toutes les fois qu'on le peut, ne pas commencer par là ? Était-il si difficile de faire comprendre à ces enfants à l'esprit éveillé que leurs noms, leurs prénoms, qui servent à les distinguer des autres, qui n'appartiennent qu'à eux, sont des noms propres, alors que ceux qui servent à les nommer, avec beaucoup d'autres (élèves, enfants, garçons) sont des noms communs ? L'art du maître s'y fut, j'en suis sûr, employé avec [page 45] succès, comme à leur faire découvrir ensuite par extension de sa maïeutique qu'à côté des noms propres de personnes il y a des noms propres d'animaux, de pays, etc...

C'est alors, m'apparaît-il, qu'eût pu se placer l'exercice, sur un texte choisi, de reconnaissance des noms, puis parmi ces noms, des noms propres que tes enfants auraient facilement découverts eux-mêmes et leur attention eût pu, à ce moment, être appelée sans inconvénients sur la particularité de graphie des noms propres,

avec leur lettre initiale majuscule.

Il n'est point question de proscrire la connaissance de la forme d'un terme ou d'une fonction — qui est nécessaire. Mais ayons toujours à l'esprit que l'essentiel est d'en connaître le sens et que la reconnaissance première ou exclusive de ce terme ou de cette fonction par une forme qui ne lui appartient pas toujours en exclusivité est non seulement sans grand intérêt, mais assez souvent génératrice d'erreurs.

Le niveau des connaissances grammaticales à la fin du cours moyen par G. PREVOT

Est-il donc nécessaire de s'interroger sur ce point et la lecture des programmes, complétée par celle des Instructions, ne suffit-elle pas à nous renseigner, mieux : à nous donner une réponse assez complète et assez sûre ?

Certes, il convient d'abord de se reporter aux programmes et de s'inspirer des Instructions Officielles qui les commentent. Mais quelques remarques ne seront pas inutiles sur l'esprit dans lequel ces programmes doivent être appliqués, au cours moyen surtout, et pour quelles raisons. L'importance de ces remarques, trop rarement énoncées, apparaîtra clairement tout à l'heure.

Les programmes des cours élémentaire et moyen (le cours préparatoire ne compte, on le sait, aucun enseignement de la grammaire) se réduisent essentiellement :

1° au cours élémentaire, à l'étude sommaire du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom, du verbe ; des règles concernant le pluriel et le féminin, et l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec son sujet ; de la forme directe et indirecte des compléments ; enfin, des éléments de la proposition indépendante ;

2° au cours moyen, à l'étude des « diverses espèces de mots », de la conjugaison des verbes réguliers et de quelques verbes irréguliers ; des principaux compléments du verbe ; des règles générales d'accord du participe passé ; enfin des propositions dans la phrase.

Le programme de la classe de fin d'études n'ajoute rien en, somme, puisque l'on se contente, dans cette classe terminale, d'approfondir les connaissances antérieurement acquises. Autrement dit, toute la grammaire élémentaire, telle qu'on, peut décemment l'enseigner à l'école primaire, sous forme de notions simples, est incluse dans le programme des quatre années de C.E. et de C.M.

Si l'on s'en tenait à cette constatation facile et sommaire, nulle question ne se poserait. Mais il faut examiner le problème sous un autre angle.

La seconde année du C.M. marque, en réalité, pour un certain nombre d'élèves, la fin des études proprement élémentaires. Après le C.M., en effet, les élèves vont quitter l'école primaire et entrer soit dans un cours complémentaire soit dans un lycée ou un collège. Or, dans l'un comme dans l'autre de ces établissements, ces élèves vont commencer, en classe de 6^e, l'étude d'une langue [page 46] vivante et quelques-uns aborderont l'apprentissage du latin. Ceci, dans le problème qui nous intéresse, est d'une importance capitale.

Qu'il s'agisse de l'allemand, de l'anglais, de l'italien, de l'espagnol, du latin, toutes ces langues, étrangères ou anciennes, diffèrent plus ou moins radicalement du français. L'enfant qui connaît bien — nous admettons qu'il les connaît bien — la morphologie et la syntaxe de sa langue maternelle, va se trouver quelque peu surpris et, parfois dépaycé devant des façons, pour lui nouvelles, de traduire une idée, de construire une phrase, devant des idiotismes qui n'ont pas d'équivalents superposables dans notre langue.

Simple affaire de vocabulaire très souvent ; mais plus souvent différence de tours, qui nécessite un effort spécial d'analyse, une réflexion attentive et rigoureuse. sur les rapports des mots entre eux, des idées entre elles.

Un élève non pas nécessairement étourdi mais insuffisamment entraîné à la réflexion grammaticale, sera conduit par exemple à traduire *de jour*, dans une expression comme « *voyager de jour* », même quand il aura compris qu'il s'agissait d'un complément de circonstance, *partages*, en allemand, au lieu de *am tag* ou *bei tag*, par *diei*, en latin, au lieu de *de die* ou *diu*, commettant non seulement un solécisme, mais, ce qui est plus grave encore, une erreur d'interprétation.

A quelles traductions insolites aboutira-t-il s'il exprime une idée de partie ou de participation dans la locution *de la part de* (j'apporte ce livre de la part de mon père), l'action de faire ou de fabriquer dans « je me fais vieux », un mouvement ou un déplacement pour rendre « je vais apprendre maintenant mon histoire » ?

Bref, qu'il ait à faire une version ou un thème, à lire quelques phrases de l'Épitomé ou la lettre d'un jeune correspondant d'Allemagne ou d'Angleterre, à exprimer sa pensée devant un petit étranger rencontré dans un camp de vacances, il devra se montrer capable avec sûreté, et désormais comme poussé par une sorte

d'automatisme, de ne pas confondre l'attribut et le complément d'objet, l'épithète et l'apposition, de retrouver le sujet éloigné de sa place habituelle, de reconnaître que telle conjonction marque, dans telle subordonnée, la cause plutôt que le temps, de discerner à quelle construction verbale équivaut telle construction nominale, etc... Or, rien n'est capable d'éviter à l'enfant les difficultés et les erreurs sinon une connaissance précise et sûre de l'analyse et une pratique assidue de cet exercice, orienté vers l'étude attentive et raisonnée du sens et des rapports entre les idées. Cet enseignement doit être donné — toute subtilité, toute amphibologie, tout embarras étant bien entendu écartés — dès la seconde année du cours moyen.

On voit clairement ce que cela suppose de connaissances préalables. Mais ni ces connaissances ni l'entraînement auquel il faut consentir ne sont au-dessus des possibilités d'un enfant de onze ans. L'effort qu'exige un tel entraînement est moins pénible en fait qu'en apparence et plus d'un élève y prend goût et plaisir.

On objectera que le programme de sixième prévoit des révisions et que le professeur de cette classe a pour rôle d'initier ses élèves à l'art de traduire non moins qu'à la correction grammaticale. Sans doute. Mais si les élèves ont acquis au préalable cette sûreté dans l'analyse qui faisait autrefois et qui doit faire encore aujourd'hui les « forts en thème » (qu'on a eu grand tort de railler), ils ne connaîtront pas de période difficile, progresseront plus rapidement et seront assurés du succès.

On objectera encore que les élèves qui quittent l'école primaire pour le lycée, le collège ou le cours complémentaire sont la minorité. C'est vrai. Mais cette minorité est particulièrement digne d'intérêt, digne de toutes les attentions des maîtres. Et n'est-il pas utile que les autres enfants, ceux qui n'ont d'autre ambition que la conquête du CEPE aient pris l'habitude eux aussi de disséquer une phrase, non pas dans ses valeurs les plus nuancées, mais dans celles qui en constituent la charpente et le soutien ? Les enfants, dans leur grande majorité, ont beaucoup plus de discernement qu'on ne le croit d'habitude. Il faut seulement les guider et les questionner adroitement, avec beaucoup de patience et de sympathie.

Assez de beaux résultats prouvent que le vœu et l'espoir de la Commission de la Grammaire ne sont pas utopiques. [page 47]

Adjectif épithète et, adjectif attribut

Une nouvelle définition

par J. LE LAY

L'enfant qui sort du cours élémentaire sait reconnaître les noms qui servent à nommer les êtres ou les choses, les adjectifs qualificatifs qui indiquent la qualité des êtres ou des choses, et n'ignore pas que des rapports étroits unissent l'adjectif qualificatif au nom, qu'il soit placé à côté de ce nom ou qu'il en soit séparé.

Il est de plus familiarisé avec la notion du groupe du nom, sujet ou complément. Il sait que dans une phrase de ce genre *les beaux fruits sont mûrs* c'est le groupe les beaux fruits et non simplement le nom fruit qui est sujet de sont mûrs et sent intuitivement que l'adjectif *beaux* comme l'article *les* fait corps avec le nom *fruits*, ne peut s'en séparer, mais qu'il en va tout autrement de l'autre adjectif *mûrs*.

Ainsi, sans que les mots d'épithète ou d'attribut du sujet aient été prononcés, on peut dire qu'il perçoit déjà, au moins vaguement, la différence des rapports qui peuvent unir un adjectif qualificatif à un nom.

La tâche, au cours moyen, consistera à rendre claire à l'esprit de l'enfant cette perception confuse. Elle nous apparaît, somme toute, assez aisée si l'on prend soin, comme nous te conseillons, de s'appuyer sur cette notion acquise dès le cours élémentaire de « groupe du nom ».

Pour reconnaître la fonction épithète de l'adjectif qualificatif, il suffira qu'il remarque, sur des exemples comme le précédent, que cet adjectif est épithète lorsqu'il fait partie du groupe du nom qu'il qualifie ; pour distinguer sa fonction attribut, qu'il observe sur ces mêmes exemples ou des exemples analogues, que l'adjectif est attribut du nom sujet lorsqu'il se rapporte à ce nom, mais ne forme pas groupe avec lui et lui attribue une qualité au moyen du verbe « être ».

On se contente d'ordinaire de lui dire que l'adjectif lorsqu'il est épithète est placé auprès du nom qu'il qualifie, lorsqu'il est attribut du nom sujet, qu'il est relié à ce nom au moyen du verbe être.

Qui ne voit l'avantage de la définition de ces deux fonctions à laquelle nous aboutissons par référence positive ou négative au groupe du nom.

L'adjectif est épithète lorsqu'il fait partie du groupe du nom, l'adjectif est attribut du nom sujet lorsqu'il ne fait pas partie du groupe de ce nom, mais lui attribue une qualité au moyen du verbe être.

La définition en usage est toute formelle, simple constatation de la place de l'adjectif près du nom ou séparé de lui. Celle que nous proposons, aussi accessible, croyons-nous, à l'esprit de l'enfant, lui fait prendre conscience du rôle différent que joue dans la phrase, l'adjectif selon sa fonction. Ce n'est plus simple étiquetage de termes. Par effort d'intelligence il perçoit le rapport de sens qui unit l'adjectif au nom.

Ce n'est pas par caprice de grammairien en mal de nouveauté que la notion de groupe du nom a été introduite

dans la progression grammaticale et la terminologie de cette discipline. Elle, répond à une réalité linguistique. Sa reconnaissance est déjà à la mesure des forces de l'enfant, une prise sur la structure de la phrase, sur son organisation en fonction de la pensée exprimée.

S'y référer pour faire reconnaître à l'enfant les fonctions épithète et attribut de l'adjectif, c'est échapper au formalisme, c'est replacer l'adjectif dans le tout dont il fait partie et hors duquel il prendrait une valeur différente, ou l'en exclure, et, par là même, faire ressortir sa valeur différente. [page 48]

« *Le complément d'attribution* »

par J. LE LAY

Soit la phrase : « Je donne un livre à mon ami ».

Autour du verbe « donne » le sujet et l'objet sont immédiatement perçus par les élèves. Pour donner il faut une personne qui donne (le sujet *je*), il faut quelque chose à donner (l'objet *un livre*).

Mais ce don est fait à quelqu'un ? — à mon ami. A mon ami est complément d'attribution. Il indique la personne au bénéfice de qui a été accomplie l'action de donner.

Modifions notre exemple : « Je choisis un livre pour mon ami ».

Malgré la différence de construction du mot « ami » précédé de la préposition « pour » au lieu de « à », les élèves saisissent aisément qu'il a valeur analogue, fonction analogue, et qu'ici encore il est complément d'attribution.

Éveillons alors leur attention sur le fait que les compléments du verbe introduits par « à » ou « pour » ne sont pas forcément des compléments d'attribution et proposons à leur sagacité la découverte des compléments d'attribution dans quelques phrases très simples où quelques pièges leur auront été tendus (phrases sans compléments d'attribution, mots précédés de « à » ou de « pour » ayant une autre fonction que celle d'attribution).

« Donnez du pain au pauvre », « Je distribue les cahiers à mes camarades » « Je pars pour Paris à huit heures », « J'ai mis une lettre à la poste », « Pierre travaille à la maison pour sa mère », « Il lui a offert pour sa fête un bouquet ».

J'ai de bonnes raisons de penser, l'expérience a été faite, que des enfants du cours moyen deuxième année, suffisamment exercés en grammaire, doivent se tirer à leur honneur de l'épreuve.

Pour clore la leçon, il ne restera plus, dès lors, qu'à fixer dans leur esprit cette nouvelle notion sous la forme d'une définition appuyée des deux exemples étudiés au début. Celle-ci par exemple

« Le complément d'attribution est le terme de la proposition qui indique à qui ou à quoi profite, pour qui ou quoi est faite l'action exprimée par le verbe ». Définition qui n'est sans doute point complète, mais qui, dans ses limites, a, croyons-nous, le mérite d'être claire et compréhensible pour eux.

Un temps viendra peut-être pour certains où ils comprendront que le complément d'attribution est une sorte d'intermédiaire entre le complément d'objet indirect et le complément de circonstance (but, intérêt), qu'il tend, à la limite, à se confondre avec eux. A ce stade de l'enseignement, on évitera autant que possible ces cas douteux et le risque de confusion. [page 49]

L'article défini et l'article indéfini

par J. LE LAY

Il est relativement aisé de faire reconnaître à un tout jeune enfant l'article dans la phrase. Au cours élémentaire il est bien difficile de lui demander davantage. C'est aux cours suivants qu'il apprendra, comme les programmes l'y invitent, d'abord, à distinguer entre eux les articles, article défini, article indéfini, puis par un effort méthodique et progressif, sous ces notions à discerner les valeurs différentes qu'elles recouvrent...

Sur le premier stade de la connaissance de l'article je n'insisterai guère. Articles définis ou indéfinis sont peu nombreux, la liste en est facilement retenue. Notre jeune écolier sait qu'ils précèdent toujours le nom dont ils dépendent et les trouve ainsi sans trop de peine, comme aussi leur genre et leur nombre. Il est de bonne méthode de ne lui donner au début que cette vue globale très simple sur l'article.

Certains manuels et avec eux certains maîtres, en raison des confusions que l'on observe parfois dans l'emploi des articles, hésitent au cours moyen, à s'engager dans une explication des termes défini et indéfini — et se contentent de faire connaître à l'élève que « un » s'appelle article indéfini, que « le » s'appelle article défini, J'admire leur prudence — mais pense tout de même que c'est une solution un peu trop paresseuse que de présenter ainsi aux élèves ces deux termes comme des étiquettes sans signification, ou dont on remet à

plus tard de leur faire saisir la signification, ce qui est la même chose pour eux. Ils peuvent très bien comprendre que généralement remploi de l'un ou de l'autre devant un nom n'est pas indifférent. A tout prendre ces termes de défini et d'indéfini ne coiffent pas l'article si mal qu'on a tendance à le dire. Le sens déterminé ou indéterminé est bien celui que donne habituellement à l'être ou à la chose que désigne le nom qu'il accompagne l'article défini ou indéfini et l'élève du cours, moyen n'est nullement incapable de distinguer ces deux valeurs.

Examinons dans une fable de La Fontaine bien connue des enfants, apprise souvent par cœur, « Le Loup et l'Agneau » par exemple, le jeu des articles devant les noms des deux acteurs du drame; la victime et le bourreau. On peut, je crois, faire saisir sans trop de peine, à un élève du C.M. par cet examen, la valeur différente que donne au nom l'article défini ou indéfini oui le précède.

*Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure
Un loup survient...*

ainsi débute la fable.

Il suffira d'attirer son attention sur les deux articles soulignés pour qu'il perçoive l'indétermination que confère aux noms « agneau » et « loup » l'article UN. — Il comprend, dès lors, qu'il soit dit article indéfini. — Il s'agit, en effet ici d'animaux dont il nous est parlé pour la première fois, qui se perdent pour nous, sans individualité propre, sans identité, dans la foule des autres animaux de la même espèce; ce sont de simples unités (et l'occasion est bonne de faire savoir et saisir aux enfants que l'article indéfini n'est pas autre chose que l'adjectif numéral).

L'élève observe cependant que l'article indéfini ne reparaît plus par la suite dans la fable devant les deux mots : « agneau et loup ».

Lorsque La Fontaine les emploie, ils sont désormais précédés de l'article défini.

« Sire Loup s, répond l'agneau... »

« Le Loup l'emporte,.. »

Il saisit fort bien l'explication qui lui est donnée de ce changement d'article ; ces deux animaux ne sont plus maintenant pour nous des bêtes quelconques, [page 50] confondues, dans la masse, nous les connaissons, ils ont une personnalité bien définie. L'article indéfini n'est plus de mise. C'est l'article défini qui doit accompagner le nom pour indiquer qu'il s'agit d'êtres déterminés. Il a compris le sens du terme « article défini » et le rôle que joue cet article auprès du nom.

Et je demanderais un autre effort de prise sur l'article défini. Il ne me déplairait pas que pour en préciser la valeur, le maître attire l'attention de l'élève sur l'adjectif démonstratif qui précède le mot « animal » la deuxième fois qu'il est question du loup dans le récit

« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage,
Dit cet animal plein de rage. »

J'armerais que sur cet exemple ou d'autres semblables, il lui montre que l'auteur aurait pu, à la place du démonstratif, avec une valeur sensiblement rapprochée, une valeur un peu atténuée, mettre l'article défini (non l'article indéfini), et qu'il fixe ainsi dans son esprit le rapport de sens qui existe entre cet article et le démonstratif dont il tire son origine.

Je veut croire qu'après ce travail d'exploration et de découverte, la définition qu'on devra lui donner ne sera pas une formule vide et creuse et que les termes explicites de défini et d'indéfini auront pour l'élève du C.M. un sens assez exact. Je ne pense pas qu'au niveau de ce cours il y ait lieu d'entrer dans d'autres considérations. Il suffit de savoir et de comprendre que l'article défini marque la détermination du nom, qu'il se place devant des noms désignant des êtres ou des choses de façon déterminée, que l'article indéfini marque l'indétermination du nom, qu'il se place devant des noms désignant des êtres ou des choses de façon vague et indéterminée.

L'étude des valeurs différentes que l'article peut exprimer est un effort à réserver à des étapes suivantes : 2^e degré, cours complémentaires, et avec prudence, classes de fin d'études primaires. Elle n'est plus du domaine de la grammaire élémentaire. Il faut pour l'aborder en même temps qu'une plus grande maturité d'esprit, une connaissance assurée des notions de base. Ce n'est point chose toujours aisée que de faire saisir à un élève encore jeune qu'un nom peut avoir, en même temps qu'un sens déterminé, un sens général ou particulier, marqués par l'article défini ou que l'indétermination de l'article indéfini peut avoir une valeur particulière ou plus ou moins générale.

Une telle étude ne devrait pas manquer d'intérêt, qui partirait du sens opposé que tirent de leur origine les deux articles, montrerait comment, au cours des siècles, ces valeurs premières sont allées s'affaiblissant au point que,

dans certains cas limites, le rôle de l'article se réduit essentiellement à signaler le nom et que la nuance qu'il devrait exprimer n'est plus guère discernable. Témoin cette phrase :

« Le chêne (ou un chêne) est un arbre à bois dur ».

Cependant, toute occasion offerte serait saisie (on devrait la faire naître au besoin) de faire reconnaître et préciser la différence de sens que donne dans une phrase à un nom l'emploi de l'un ou de l'autre article.

« Ce travail est trop délicat, je préfère le confier à l'électricien (ou à un électricien) ».

Conçue de la sorte, cette étude, qui trouverait son point d'aboutissement dans un aperçu des cas où par une survivance de l'ancien usage, l'article est omis devant le nom, aurait, me semble-t-il, le mérite en même temps que de relier entre elles des notions présentées trop souvent éparses, de faire comprendre aux élèves ce qu'il faut entendre par la vie d'une langue et par son évolution.

Ainsi donc, trois étapes jalonnent la route qui mène à la connaissance de la notion d'article.

Au cours de la première, l'enfant prend connaissance sans différenciation du défini et de l'indéfini, de la valeur de l'article comme signe distinctif du nom, de son genre et de son nombre.

Au cours de la deuxième, il apprend à distinguer les deux articles par le caractère de détermination ou d'indétermination qu'ils donnent au nom qu'ils précèdent, dont rend compte leur dénomination même (défini-indéfini).

Ces deux étapes sont celles des prises de connaissance élémentaires sur [page 51] l'article. Elles appartiennent, par définition, pourrait-on dire, au domaine propre de l'école primaire.

La troisième étape peut être très, longue et mériterait sans doute qu'on en marque les haltes. Partant de ces connaissances de base, une analyse de plus en plus creusée doit distinguer les différences, les nuances de valeurs que la présence de l'article défini ou indéfini confère au nom qu'il accompagne, dont une prise première et simple ne pouvait rendre compte. Cette dernière étape mène l'élève aux frontières de la grammaire et de la stylistique, qu'il n'est pas interdit de franchir.

Toute étude méthodique comporte des étapes analogues, et je ne serais pas loin de penser que si, en grammaire, on a souvent l'impression de piétiner et de rabâcher, c'est que l'on n'a pas toujours suffisamment présent à la mémoire ce principe général de toute acquisition que commande l'ordre naturel des choses comme la logique de l'esprit : observer et comprendre d'abord le fait simple et général -pour découvrir ensuite progressivement la complexité qu'il enferme. [page 52]

La grammaire en classe de fin d'études

par J. LE LAY

« En classe de fin d'études, l'on s'efforcera, dans la mesure du possible, de faire saisir l'organisation et le mouvement de la phrase, par conséquent de la pensée. » (Progression grammaticale.)

L'étude des nombres et des opérations sur les nombres est assurément aussi aride et fastidieuse pour l'enfant que celle des formes grammaticales.. Pourquoi cependant s'y adonne-t-il de meilleure volonté ? C'est qu'il perçoit nettement l'intérêt de l'effort exigé de lui. Des exercices pris dans le domaine de la vie lui font comprendre qu'il ne s'agit pas là d'un pur jeu de l'esprit, d'un jeu gratuit, mais d'une prise de l'intelligence sur les choses, d'un pouvoir qu'il acquiert sur elles.

Est-il donc impossible, en grammaire, de créer chez l'enfant un intérêt analogue ? On commet trop souvent l'erreur de considérer la grammaire comme un exercice à part, ayant sa valeur en lui-même, sans prendre suffisamment conscience, sans faire prendre suffisamment conscience aux enfants qu'elle est partie intégrante de l'enseignement du français, et qu'au niveau de l'école primaire, voire du lycée, elle tire son intérêt de l'étude des rapports de l'expression avec la pensée et enseigne à l'enfant l'art de mettre à profit lui-même, pour l'expression de ses propres pensées, les moyens dont il dispose et dont il a reconnu l'usage.

Dès le cours élémentaire, la progression grammaticale porte la marque de ce souci de faire comprendre aux enfants qu'un mot isolé est sans vie, que pour avoir un sens il doit être rattaché aux autres mots de la proposition. Elle commande de les habituer à réunir autour du nom sujet ou du nom complément l'article et l'adjectif qui s'y rapporte, forme groupe avec lui.

C'est le point de départ d'un effort qui, poursuivi au long de la scolarité.- doit aboutir en classe de fin d'études, à faire « saisir à travers la structure de la phrase et son mouvement la pensée qu'elle exprime. »

Le but de cet article est de montrer le genre de remarques d'ordre grammatical auxquelles, dans cet esprit, un texte peut donner lieu, le genre de questions' qui peuvent être posées et le parti qu'on en peut tirer. [page 52]

Le texte de la lecture du jour (Daudet. *Le départ de Tartarin pour la classe au lion*) commence ainsi

: « Enfin, il arriva le jour solennel, le grand jour. »

Cette phrase, toute simple, à une seule proposition, mérite cependant qu'on y arrête.

L'adverbe « Enfin » au lieu d'être placé comme c'est le cas habituel à côté du verbe est détaché en tête de la phrase. Le sujet réel du verbe « le jour solennel » est rejeté après ce verbe et annoncé par « il » sujet apparent ; le sujet réel, qu'accompagne une nouvelle épithète, est répété.

Il suffira de mettre en regard la phrase banale qui sans ces particularités syntaxiques traduirait ce même fait (Le jour solennel arriva enfin), pour que les enfants se rendent compte que de cette forme donnée à la phrase découle toute sa valeur, qu'elle tient, cette valeur, dans le relief que prennent ainsi les mots « enfin » et « jour », dans la cadence et le rythme obtenus qui, autant que les mots eux-mêmes et leur sens, font valoir l'importance de l'événement, l'attente impatiente de tous et, sous-jacent, l'humour de Daudet.

Voici « La mort et le Bûcheron » de La Fontaine. Arrêtons-nous encore sur la première phrase

: « Un pauvre bûcheron, tout couvert de ramée,
Sous le faix du fagot aussi bien que des ans
Gémissant et courbé, marchait à pas pesants
Et tâchait de gagner sa chaumine enfumée. »

Elle est composée très simplement encore de deux propositions principales coordonnées ayant un même sujet « Un pauvre bûcheron... » Le fait grammatical à observer c'est l'importance du groupe du nom sujet. Deux groupes de compléments viennent s'y intégrer pour nous peindre de la façon la plus expressive le pauvre bûcheron. Le premier n'appelle aucune remarque ; mais observons la construction du second. L'ordre des mots s'y trouve inversé (et bien des élèves, au premier abord, seront déconcertés), les termes qui complètent précèdent les termes complétés (*sous le faix du... gémissant et courbé*). Deux conséquences d'ordre stylistique résultent de cette tournure. Elle oblige à ne pas arrêter la voix à la fin du vers, à l'enjamber, donnant à la phrase un rythme plus ample, lent et pesant à l'image du pas du vieillard épuisé ; elle détache et met en relief, par le léger arrêt de la voix qui les suit, les deux mots essentiels qui disent la misère de l'homme. Une simple remarque grammaticale aura permis de découvrir quel art se cache sous le naturel et l'aisance du fabuliste, comme il sait plier sa phrase à l'effet à produire.

Il est une page de Châteaubriand d'une beauté souveraine, qui mériterait, je crois, d'être lue et apprise par nos enfants, et qu'ils retrouveraient plus tard ; un peu comme les fables de La Fontaine, à l'âge adulte, pour y découvrir des résonances nouvelles. C'est la description d'une nuit d'Amérique (texte du Génie du Christianisme).

Nous en retiendrons, pour notre propos, la célèbre phrase où il nous dit le calme et le silence qui enveloppaient cette nuit, note, pour le faire ressortir, quelques bruits de la forêt que seul ce silence permet d'entendre, avant d'évoquer dans le lointain « les sourds mugissements de la cataracte du Niagara », ouvrant le vol à l'imagination et au rêve vers l'immensité des terres vierges d'Amérique où ils s'en vont mourir.

« Auprès, tout aurait été silence et repos, sans la chute de quelques feuilles, le passage d'un vent subit, le gémissement de la hulotte ; au loin, par intervalles. on entendait les sourds mugissements de la cataracte du Niagara, qui dans le calme de la nuit se prolongeaient de désert en désert et expiraient à travers les forêts solitaires. »

La structure de cette phrase, sans complication, sera aisément découverte une première proposition principale indépendante, puis une proposition principale juxtaposée, suivie de deux relatives.

Tout de suite on pourra faire remarquer l'effet de sobriété et de clarté obtenu dans l'ordonnance de la scène en détachant au début de chacune des propositions principales, séparé du verbe, l'adverbe qui situe les éléments sonores « Auprès... au loin... ». [page 53]

Observons la proposition indépendante. La fonction recherchée des mots « silence » et « repos » sera une excellente occasion de rappeler que l'adjectif n'est pas le seul mot susceptible d'être attribut, que les noms peuvent également l'être. Il n'est pas indifférent ici que Châteaubriand ait usé de ceux-ci plutôt, que de ceux-là, et j'aime à croire qu'ils saisiront intuitivement, à défaut d'une explication qui est hors de leur portée, combien plus forte est l'impression de silence rendue par ces noms que celle qui eût été produite par l'emploi banal d'adjectifs (tout aurait été silencieux et calme).

Voyons de près les trois groupes de compléments circonstanciels. Nous remarquons qu'ils ont tous trois même valeur restrictive, que la préposition « sans » qui introduit le premier n'est pas répétée devant les suivants qui sont juxtaposés. Rétablissons cette préposition devant chacun de ces groupes ou lions les entre eux par une conjonction « et » « ou ». Nous constaterons que se trouve détruite l'harmonie de la phrase qui s'allie si bien en ces trois mouvements à l'impression à rendre. Elle le serait bien davantage encore si au lieu de ces compléments, l'auteur eût usé du jeu possible de propositions subordonnées « si... ». L'art consommé que cache cette sobriété de forme sera, j'en suis convaincu, compris des élèves.

Cet art se révèle d'autre manière, et de façon plus frappante, dans la deuxième partie de la phrase. Comment,

même à l'âge de nos enfants, qui ont tout de même treize ou quatorze ans, serait-on insensible à la musique des mots, scandés par la répétition du son *ai*, au rythme de la phrase dont l'harmonie s'accorde au mouvement des ondes sonores qui élargissent leurs orbites au lointain des forêts, comment serait-on insensible à la grandeur mélancolique du tableau et à la somptuosité de sa parure !

On leur fera trouver la fonction de « par intervalles » et « dans le calme de la nuit », observer que ces deux compléments circonstanciels de temps sont placés avant le verbe auquel ils se rattachent. Ils se rendront compte que du point de vue de la description elle-même, de l'impression de silence à maintenir dominante comme du rythme de la phrase il convenait qu'il en soit ainsi. Il ne leur échappera pas que le pronom « qui » étant le sujet des deux propositions relatives, ces deux propositions sont ainsi plus intimement unies l'une à l'autre, forment un tout rythmique pour le déroulement harmonieux d'une période dont la majesté égale celle de la scène évoquée. Nous avons voulu, par quelques exemples, montrer tout le parti que l'on peut tirer des connaissances grammaticales pour faire saisir, de prise précise, évitant tout verbiage et paraphrase, la valeur d'un texte littéraire qui, pour une part découle de sa forme. Ainsi conçu, comme nous y invite la progression, l'enseignement de la grammaire est un véritable instrument de culture. L'analyse pour l'analyse est un exercice, en soi, assez vain. Il ne prend son sens que si, par un dépassement, il aboutit à faire découvrir à travers la structure et le mouvement d'une phrase le caractère du style et la valeur qu'il donne à la pensée. [page 54]

Les exercices de substitution en classe de fin d'études par G. PREVOT

La classe de fin d'études présente ces caractères particuliers d'abord d'être placée au terme de la scolarité primaire — et son nom même a une signification dont on ne saurait, oublier la gravité — en second lieu de correspondre, par l'âge des élèves, aux classes de 6^o, 5^o, 4^o, des Cours complémentaires et des établissements du 2^o degré ; en troisième lieu d'être souvent privée des meilleurs éléments, qui ont quitté l'école après la deuxième année du cours moyen et sont entrés dans un cours complémentaire, un collège ou un lycée ; parfois encore de comprendre quelques élèves retardés ou refusés au C.E.P. et autorisés à redoubler. Classe, complexe par conséquent, même lorsqu'elle est autonome, mais dont tous les élèves parvenus à la limite extrême de leurs études vont entrer bientôt dans la vie et ne compléteront leur bagage de connaissances — s'ils le complètent jamais — que d'une manière décousue et bien réduite. Classe qui doit s'orienter dans deux directions parallèles : 1^o enrichissement et mise au point des connaissances antérieurement acquises ; 2^o préparation à la vie pratique

CARACTÈRE DES EXERCICES DE SUBSTITUTION

S'il est vrai que dans la réalité ces garçons et ces filles de treize ou quatorze ans, surtout dans les écoles rurales, ont encore besoin de revoir et d'asseoir des notions assez élémentaires, il reste que certains exercices nouveaux, qui exigent de la réflexion, du jugement et un sens assez marqué des nuances, paraissent accessibles dès cette classe, pourvu qu'on s'en tienne à des exemples simples, et peuvent être, comme l'expérience le prouve, utilisés avec succès. Tel est le cas, en particulier, de ces exercices si utiles appelés exercices de substitution.

Une telle étude est particulièrement intéressante et particulièrement éducative, parce qu'elle associe étroitement la grammaire et la stylistique et parce qu'elle demande un effort de recherche, d'analyse, d'appréciation raisonnée. Elle s'impose au niveau du cours complémentaire ; mais, pratiquée avec mesure et discrétion, limitée aux possibilités effectives des élèves, et enfin intelligemment conduite, elle est possible et elle doit être fructueuse en classe de fin d'études. Mais il est bien certain que, pour porter tous ses fruits, elle ne doit pas se borner à une simple découverte d'équivalents plus ou moins satisfaisants. Elle doit comporter en outre une détermination attentive de la qualité de chacun des équivalents trouvés et un choix effectué sans hâte, avec un juste souci de la nuance.

UN EXEMPLE

Imaginons une phrase exprimant deux idées simples, comme celle-ci : « Quand le soleil apparut, ce fut une joie générale ». Elle ne demande aucune explication, et elle est à la portée d'enfants de treize à quatorze ans. Demander simplement : « Peut-on exprimer la même chose d'une autre manière ? » et obtenir une réponse telle que ? « Oui . On pourrait dire : Tout le monde fut content », ce serait assurément un premier résultat, non négligeable: On pourrait poursuivre, un peu au hasard, et obtenir quelques autres réponses judicieuses. Mais la question serait mal posée et l'exercice mal amorcé. Il y faut apporter plus de méthode.

On fera donc remarquer tout d'abord que la phrase choisie est composée de deux groupes grammaticaux : 1° une proposition subordonnée de temps [page 55] .2° une proposition principale ; — que la proposition subordonnée est constituée par une conjonction de temps, un sujet et un verbe, et la proposition principale par un sujet, un verbe et un attribut ; — que les deux verbes sont au passé simple.

On fera noter ensuite que les substitutions peuvent porter soit sur l'une, soit sur l'autre des deux propositions, mais aussi sur les deux à la fois, et que rien n'empêche, en principe, d'intervertir les. deux propositions. On préviendra des erreurs et des pertes de temps en rappelant qu'il ne s'agit pas seulement de changer l'ordre des mots (« quand apparut le soleil » au lieu de « quand le soleil apparut »). Et l'on n'oubliera pas d'insister fortement sur cette mise en garde, à savoir que, s'il est permis de changer complètement le tour de phrase, le sens de la phrase, au contraire, ne doit être en aucune manière modifié.

On fera comprendre sans peine d'autre part que la substitution peut ne porter que sur un mot. Ainsi *quand* peut être remplacé par *lorsque* ou *au moment où*. Mais c'est remplacer une conjonction de temps par une autre conjonction ou une locution conjonctive de temps. Dans certains cas (pour des raisons de longueur ou d'euphonie, par exemple) ce simple changement peut suffire ; mais il est plus intéressant d'exiger davantage. Après avoir fait remarquer, à l'aide de quelques exemples, que le temps peut s'exprimer autrement que par l'intermédiaire d'une conjonction de subordination, on demandera de supprimer le subordonnant et à la fois d'employer le verbe à un autre mode

Le soleil apparaissant..

Le soleil apparu...

On demandera de substituer au tour verbal un tour nominal (sans employer ces termes) :

A l'apparition du soleil...

ABOUTISSEMENT DE CES EXERCICES

Après des recherches et des essais multiples, qui demanderont du temps, sans doute, mais qui seront animés et surtout qui seront éminemment fructueux, on parviendra aisément à établir un tableau tel que celui-ci :

A. — Proposition subordonnée 1. Quand le soleil apparut...

Lorsque le soleil apparut...

Au moment où le soleil apparut... 2. A l'apparition du soleil...

Lors de l'apparition du soleil...

Au moment de l'apparition du soleil. 3. Le soleil apparaissant...

Le soleil apparu ... etc

...

D'où maintes combinaisons possibles :

I. Système : subordonnée + principale : Combinaisons : 1 + 1
1 + 2
1 + 3, etc...

II. Système : principale + subordonnée Mêmes combinaisons dans l'ordre inverse.

III. Système : indépendante unique : Combinaisons : 2 + 1
2 + 2, etc...

[page 56]

IV. Système : indépendante -indépendante « Le soleil apparut: la joie fut générale. »
« Le soleil apparut : la joie s'empara de tous. »

Etc...

B. — Proposition principale

1. Ce fut une joie générale
2. La joie fut générale.
3. Tous furent joyeux.
4. Tout le monde fut joyeux.
5. La joie s'empara de tous. etc...

Si compliqué que puisse paraître ce tableau chiffré, il représente en fait une réalité assez simple, simple du moins dans sa conception. Mais, parvenu à ce point, les élèves n'ont encore parcouru qu'une étape. Ne pas aller au delà, c'est s'arrêter à mi-chemin, c'est ignorer la partie la plus séduisante de la route.

Il reste en effet à différencier le sens précis ou mieux, la nuance exacte de chacun des tours trouvés et notés, de les comparer et de choisir, pour des raisons claires et solides, celui qui convient le mieux, c'est-à-dire le plus expressif ou, plus exactement, le mieux adapté aux circonstances. Or, le tour le meilleur ce n'est pas nécessairement celui que des principes conventionnels déclarent le plus élégant, ou le plus bref, ou le plus léger, ou le plus harmonieux. Il se peut — pour des raisons à déterminer — qu'on doive rejeter (en reprenant la phrase étudiée ci-dessus) « A l'apparition du soleil », et préférer « Quand le soleil apparut ». Ce n'est pas sans motif valable que La Fontaine n'a pas écrit « La bise venue », mais « Quand la bise fut venue ».

Question délicate, certes, et même difficile, en classe de fin d'études, si l'on s'aventure trop loin. Elle ne pourra être sérieusement traitée et vraiment approfondie qu'au cours complémentaire et au delà. Mais dans les meilleures classes, dans celles qui comptent au moins quelques élèves bien doués, il n'est pas impossible de l'amorcer modestement. Car elle est d'une importance capitale aussi pour l'explication de texte. En choisissant des exemples simples et concrets, accessibles et intéressants, on donnera ainsi à ces élèves déjà grands, qui vont bientôt quitter l'école, une élémentaire mais indispensable et suffisante notion de ce souci combiné de la grammaire et du style, et ce sera leur rendre un grand service que de les mettre en mesure, de mieux écrire et de mieux goûter leurs lectures. [page 57]

V

LA PROGRESSION GRAMMATICALE AUX CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

LA PROGRESSION GRAMMATICALE AUX CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES

par J. LE LAY

Des six conférences pédagogiques auxquelles il m'a été possible d'assister, j'emporte le sentiment très net que l'établissement d'une progression grammaticale répondait au vœu général et a été accueilli avec la plus grande satisfaction. Un guide précis de l'effort à poursuivre au long de la scolarité était impatiemment attendu. Nos maîtres sont avant tout des praticiens. Ils s'intéressent sans doute aux discussions théoriques et savent tirer profit des considérations générales développées sur l'esprit ou la méthode d'un enseignement dont ils connaissent l'importance capitale. Mais ils entendent (ont-ils tellement tort ?) que les débats d'idées aboutissent à des résultats pratiques et trouvent leur conclusion dans des règles et des directives données.

Une liaison nécessaire

En ce sens, la commission de la grammaire a donc exaucé leurs désirs, et la progression grammaticale bénéficie a priori du préjugé le plus favorable. Dans les limites de mon expérience personnelle, je crois pouvoir ajouter qu'elle a recueilli, après examen au fond, une approbation quasi unanime. Les remarques avancées au cours des discussions trop rares, sans doute, qui se sont engagées, apparaissent moins comme des critiques et des objections à l'égard d'un travail dont, en l'état actuel des choses, ils reconnaissent toute la valeur et toute l'utilité, que comme l'expression du désir d'une continuation et d'un dépassement de l'effort entrepris.

En tout état de cause, cette progression, à leurs yeux, a un mérite essentiel celui de réaliser l'accord entre le premier et le second degré sur le niveau de connaissance que l'élève du cours moyen doit avoir atteint avant son passage et pour son passage en sixième. Est-il nécessaire que je m'étende sur les conséquences fâcheuses qui découlaient d'une liaison — si nécessaire pourtant — jusqu'à présent assez mal établie ? Qu'il me suffise de dire que, de ce point de vue, la satisfaction de nos maîtres est sans réserves, sur le plan pédagogique comme sur le plan humain.

Du mot à la pensée exprimée

Au demeurant, ni l'esprit qui inspire la progression ni la méthode qui y est prescrite, n'ont soulevé des objections sérieuses. On y adhère très sincèrement. Les conférences pédagogiques de l'an passé, comme les nombreux articles parus depuis sur l'enseignement grammatical dans la presse pédagogique, avaient, si je puis dire, préparé à l'avance le terrain, fait prendre plus nettement conscience de l'indispensable effort qu'il faut accomplir pour que, dès l'école primaire, l'enseignement grammatical soit autre chose qu'un simple étiquetage des termes. De leur propre initiative ou à l'instigation d'inspecteurs primaires et d'inspecteurs d'Académie, des maîtres de plus en plus nombreux s'efforcent de faire comprendre à l'enfant la valeur du groupe de mots dans la proposition, celle de la proposition dans la phrase, la tonalité particulière que donne la structure de la proposition ou de la phrase à la pensée exprimée. Ils n'ont pas [page 61] été surpris qu'il leur soit prescrit, dès le cours élémentaire première année, d'habituer les enfants à grouper autour du nom sujet, l'article et l'adjectif, pour les amener graduellement, par étapes, en classe de fin d'études, à saisir « en même temps que le mouvement de la phrase, le mouvement même de la pensée ». Sans se dissimuler la difficulté de la tâche, ils s'accordent à reconnaître qu'en cette prise sur notre langue à laquelle on les convie, que doit faciliter la lecture à haute voix et l'observation de la ponctuation, résident l'intérêt profond de l'enseignement de la grammaire à l'école primaire, sa justification, sa vertu essentielle.

Méthodes et programmes

Je m'attendais à quelques débats à propos des méthodes. Il va de soi que la méthode orale prescrite au cours élémentaire pour la reconnaissance des termes, qui est celle en usage, ne prêtait à aucune contestation. Mais, au cours moyen, l'appel à la mémoire pour fixer dans l'esprit des élèves les notions acquises à l'aide de définitions et de règles ? Certaines objections de principe ou de fait auraient pu être formulées. Il n'en a rien été. Cette prescription a recueilli, au contraire, la plus spontanée et la plus franche approbation. Trop longtemps, la crainte d'un dogmatisme qui tue l'esprit, énonçant des vérités sans reconnaissance et compréhension préalables, a porté par réaction de méfiance à réduire le rôle de la mémoire en grammaire. Nos maîtres se réjouissent de cette réhabilitation dont ils aperçoivent toutes les heureuses résonances.

En ce qui concerne la matière même des programmes, l'effort accompli par la commission pour préciser et graduer les notions à apprendre à chacun des cours est peureusement apprécié. Nos maîtres sont, avouons-le, et je ne sais s'il faut leur donner tort, assez sceptiques sur la réelle portée de l'allègement tenté. C'est un peu, estiment-ils, se payer de mots que de penser, avoir réduit le programme du cours moyen ou de la classe de fin d'études en y substituant à l'étude systématique de tel fait grammatical sa prise indirecte et occasionnelle, ou en

s'en remettant pour son acquisition à l'usage et à la pratique. Il n'est, pour eux, d'allègement véritable que dans une réduction de la somme des connaissances à enseigner.

Cependant la commission n'est pas mise en cause. Ils savent qu'il est un ensemble de notions grammaticales que l'enfant doit acquérir à l'école primaire et qu'ils ont pour tâche de leur faire assimiler, même si à tel cours, comme le cours moyen, cette somme semble un peu lourde. Ils l'acceptent, admettent même sans réserves qu'une nouvelle fonction, celle de complément d'attribution, aisément discernable étant nettement définie et limitée, soit insérée dans la gamme des compléments du nom, car ils en comprennent l'intérêt, et reconnaissent que la progression constitue une base solide et sûre de leur enseignement.

Ce qu'il reste à faire

Est-ce à dire pour autant qu'ils soient pleinement satisfaits, qu'ils considèrent que la tâche de la commission est désormais achevée ? Des vœux, au moins, ont, été exprimés pour réclamer, de la commission, d'une part un parachèvement de sa tâche, d'autre part une prise de position sur un problème qui la dépasse : vœu d'une publication, en complément de la progression, des définitions et règles de base à apprendre et à retenir par cœur, vœu d'une réforme de l'orthographe.

En ce qui concerne définitions et règles, je n'ignore pas les difficultés, voire le critiques, que peut soulever la rédaction du formulaire demandé. Mais si c'est à ce prix (et, avec le personnel, je ne suis pas éloigné de le croire), que peut être obtenue l'unité de notre enseignement grammatical de base, doit-on s'y arrêter ?

Au surplus, à y regarder de plus près, ne serait-ce pas là, avec la réforme de l'orthographe, opérée sans doute avec mesure et discernement, dans un esprit aussi éloigné d'un conservatisme intransigeant que d'une audace [page 62] révolutionnaire, le seul moyen véritablement efficace d'alléger, comme on le réclame et comme il serait si souhaitable, l'enseignement de la grammaire ? Toute définition dans l'ordre des faits physiques, biologiques, humains, est une approximation et une simplification. Il n'est pas douteux qu'en restreignant en grammaire l'étude d'une notion au seul aspect saillant retenu par la définition, on en limite nécessairement l'acquisition par l'enfant tout en la précisant. On lui évite ainsi de s'engager dans un labyrinthe de complexités qu'il aura loisir d'aborder plus tard s'il poursuit ses études, et dans lequel, pour le moment, il risque de s'égarer.

Et c'est assez dire, ici encore, que la commission de la grammaire se doit, à mon avis, d'examiner sous quelle forme et dans quelle mesure elle peut donner satisfaction à un vœu qui répond sans doute à des préoccupations d'ordre pratique, au reste légitimes, mais dont le double intérêt pédagogique — intérêt d'unification, intérêt de simplification semble, aussi, certain.

Pour remettre à l'honneur l'enseignement de la grammaire

Il n'est pas douteux que depuis deux ans un mouvement est déclenché, qui tend à donner ou à redonner à l'enseignement de la grammaire une vertu et une efficacité qu'il avait un peu perdues au grand dommage de notre culture. L'accueil si favorable réservé à la progression en est une preuve, les vœux exprimés qui lui font suite en sont une autre. Ayons garde de le freiner. Faisons en sorte qu'il tienne toutes les promesses qu'il porte en lui. Appuyons-le effectivement en envisageant les mesures propres à lui donner son plein essor. Il en est assurément de nombreuses. On me permettra, pour clore cet article, d'en retenir deux sur lesquelles mon attention s'est arrêtée et de les exprimer à mon tour sous forme de vœux.

Le premier — ce n'est sans doute qu'un détail, mais qui a son intérêt — c'est qu'il soit rappelé quel soin doit présider au choix, dans les examens, des épreuves de grammaire pour que soit écartée toute question un peu ambiguë susceptible, comme cela s'est vu, de prêter à des discussions même entre examinateurs. (On aurait beaucoup fait, je crois, pour atteindre ce résultat si aux questions proposées pour l'examen étaient toujours jointes les réponses à donner).

Le deuxième a une toute autre importance. Je souhaiterais — est-ce un souhait irréalisable ? — que dans toutes nos Écoles Normales l'étude de la grammaire soit remise à l'honneur ; que nos stagiaires s'y penchent à nouveau sur un modeste manuel pour se remettre en mémoire ces rudiments qu'ils auront charge sous peu d'enseigner et que trop d'entre eux ont malheureusement oubliés. Et je ne doute pas au reste qu'ils reconnaîtront vite tout le profit intellectuel qu'ils retireront pour leur propre culture de cette révision nécessaire, si cette observation, cette reconnaissance des simples faits du langage deviennent, comme il convient (et l'on doit faire confiance à leurs professeurs pour qu'il en soit ainsi), le point de départ d'un effort qui les mène à saisir précisément, avec la valeur et le caractère du style dans lequel s'exprime une pensée, l'originalité même de cette pensée.