

Pédagogie spéciale

J. Leif, R. Dezaly

Premier fascicule

L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Delagrave – 1959

*

Extraits :

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
LA GRAMMAIRE

*

Table des matières

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

LA LECTURE

L'ÉTUDE DE LA LANGUE

LE VOCABULAIRE

LA GRAMMAIRE

I. Sens de cet enseignement Page 134

La grammaire. Les enfants et la grammaire.

II. Les Problèmes pédagogiques Page 137

La nomenclature. Les notions : *Catégories verbales*.
Fonctions. L'analyse. Grammaire, vocabulaire,
orthographe. Difficultés particulières.

III. Les différents cours Page 147

Le cours élémentaire. Le cours moyen, le cours de fin
d'études

Exemples de la préparation d'une leçon. Page 153

Cours élémentaire 2^e année

Cours moyen 2^e année

Bibliographie Page 160

LES EXERCICES DE CONSTRUCTION DE PHRASES

L'ORTHOGRAPHE

L'EXPRESSION

LA RECITATION

L'ÉTUDE DE LA LANGUE : LA GRAMMAIRE

I. SENS DE CET ENSEIGNEMENT

Les mots et expressions du vocabulaire ne constituent pas des unités de pensée. Ce sont des matériaux qu'on emploie dans des phrases, selon un système conventionnel de rapports entre eux qui est précisément la grammaire.

Nous ne nous sommes au reste pas bornés, dans l'étude du vocabulaire, à inventorier des vocables. Nous les avons toujours fait entrer dans des phrases où leur sens apparaît vivant, pris dans un ensemble organique. Nous avons donc présumé la grammaire. Mais cette présupposition est légitime, car, nous l'avons déjà souligné, l'enfant qui vient à l'école parle, exprime ce qu'il veut, ce qu'il voit, ce qu'il sent, ce qu'il pense.

La grammaire.

Insistons-y. Une grande partie du vocabulaire échappe à l'enfant ; mais la plupart des rapports grammaticaux et des types de phrases lui sont familiers. A part quelques variations de mots, et certaines constructions, nous n'avons rien, positivement, à lui apprendre. Seulement une nomenclature, les noms des rapports qui s'établissent dans les phrases. Mais l'emploi de cette nomenclature correspond à la pensée des rapports, à la prise de conscience de la structure des phrases. Et cela est certainement plus difficile que l'acquisition des mots. En tous cas il est bon que nous nous rendions compte de la différence entre les deux enseignements, l'un s'adressant pour une bonne part à la mémoire, l'autre essentiellement exercice de l'intelligence conceptuelle.

Travail difficile. On a pu même se demander s'il était utile. L'enfant avons-nous dit, et souvent l'adulte lui-même, parlent sans connaître la grammaire. Une connaissance intuitive du système, [135] difficile à définir et à expliquer, mais bien réelle, permet d'en jouer avec aisance. Est-il indispensable de penser le singulier et le pluriel, le masculin et le féminin, les temps, les modes, les personnes, les pronoms, les conjonctions, les prépositions, les compléments et les attributs ? Ne suffit-il pas de parler ? Et le processus d'acquisition intuitive par lequel le petit enfant a déjà appris la langue avant de venir à l'école ne devrait-il pas être simplement continué ? On l'a soutenu. Freinet fait remarquer que l'enfant n'apprend pas à rouler à bicyclette par raison démonstrative ; et il bannit catégoriquement la grammaire.

Et certes la grammaire n'a pas, à l'école primaire, ni dans la vie courante, d'utilité, ni même de sens, en elle-même. On apprend la géographie pour connaître la géographie, l'histoire pour savoir l'histoire. On n'apprend pas la grammaire pour savoir la grammaire. Jamais notre élève - s'il ne devient instituteur ou professeur - n'aura plus, dans sa profession ou dans la conversation, à s'occuper d'attribut ou de complément d'objet. Mais il devra respecter l'orthographe en écrivant, construire des phrases correctes, claires, précises. Il aura à lire des textes d'un français qui n'est pas son langage ordinaire. Et ce qu'on peut appeler le sens grammatical, la connaissance, même devenue irréfléchie, des mécanismes grammaticaux, du système codifié de l'assemblage des mots, lui est pour cela indispensable. L'enfant sent fort bien le participe passé dans : *j'ai travaillé*, puisqu'il dira aussi bien : *j'ai fini*, *j'ai pris*. Mais il écrira cependant : *j'ai travailler*, alors qu'il n'écrira, ni ne dira : *j'ai prendre*. Il a le sens du subjonctif puisqu'il dit : *il faut qu'il vienne*. Mais il écrira : *il faut qu'il voit*.

Sans compter que l'étude de la grammaire, l'exercice d'analyse des phrases écrites, qui sont des pensées fixées, aiguise l'esprit, assure sa logique, affermit et précise la conscience de ses démarches. L'utilité de la grammaire est donc indirecte et seconde. Il faut l'étudier comme un moyen et en vue des seuls enseignements à valeur réelle directe, qui sont : la lecture, la rédaction, l'orthographe. Cela ne doit jamais être perdu de vue.

Ajoutons que - contrairement à une idée courante - la grammaire française n'est pas difficile. Elle comporte un minimum de notions; celles qui sont communes à toutes les

langues. Tout au plus les Allemands ont-ils quelque embarras avec notre imparfait. Mais nous n'avons pas, nous, pour apprendre l'allemand, à jouer avec trois articles, à manœuvrer avec des déclinaisons du nom, des adjectifs, des pronoms, à tenir compte du genre du possesseur. C'est notre orthographe qui est difficile, subtile, irrégulière et [136] parfois absurde. C'est elle qui embarrasse les étrangers... et aussi nos élèves.

Les enfants et la grammaire.

L'étude de la grammaire à l'école primaire est donc à la fois un apprentissage et un exercice d'esprit. Nous avons à mettre dans la mémoire des formes verbales et syntaxiques nouvelles et à en donner l'usage, passif pour la lecture, et actif pour l'expression. Nous avons aussi à exercer à l'analyse formelle, d'abord lente et réfléchie, puis rapide, immédiate. Et pour tout cela, il nous faut amener les enfants à penser les mots, les constructions, les fonctions et à les classer, avec l'appui d'une nomenclature dans des catégories abstraites et générales. Or, analyser, et surtout abstraire et généraliser, en manipulant non des objets ou des qualités, mais des idées ; distinguer dans une phrase les groupes de sens et les éléments de ces groupes, si menus soient-ils, avec le rôle de chacun d'eux ; penser le nom, le verbe, l'adjectif, l'objet, le passif, le subjonctif, la subordination ; ce sont là opérations intellectuelles très difficiles, au-dessus de la portée des enfants avant 10-12 ans¹. Cette grammaire qui nous vient directement de la scolastique, faisait l'objet des études dans les Universités du Moyen Age. Elle était le support de la Logique. Celle de nos anciens manuels primaires était toute normative et didactique ; plus accessible mais fort rébarbative. Nous voulons une grammaire intelligente et qui donne l'intelligence de la langue et des textes. Avec raison. Mais ne nous dissimulons pas les difficultés ; et ne soyons pas trop ambitieux.

Certes on obtient des résultats. Mais souvent grâce à l'appareil pédagogique (textes, images), par d'ingénieux stratagèmes (*compagnons du nom, équipe du verbe*, jeux mimés, manœuvre d'étiquettes ou même de mécaniques) on camoufle les écueils, et on tourne autour des problèmes². On arrive à faire donner des réponses justes, mais par des sortes de réflexes verbaux à certains signes, plus que par l'éveil véritable d'une pensée.[137]

II. LES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

La nomenclature.

C'est une question très importante. *Programmes et Instructions* y insistent. Une nomenclature officielle a été fixée par l'arrêté du 25 juillet 1910. La *Progression grammaticale* de 1950, la reprend en la distribuant dans les différents cours et en ajoutant seulement le complément d'attribution, préparation à la notion de datif, nécessaire pour l'étude du latin et de l'allemand.

Il importe en effet que cette nomenclature soit fixée, et qu'elle soit uniformément respectée dans l'enseignement et dans toutes les classes de nos écoles. La fantaisie, même bien intentionnée, de maîtres qui croient mieux dire en forgeant d'autres vocables, ne peut qu'embrouiller les élèves et leur rendre encore plus difficile un enseignement déjà délicat et aride en lui-même.

La nomenclature a été allégée, régularisée et simplifiée. On n'appelle plus le nom

¹ Voir Wallon : *Les origines de la pensée* ; t. I, qui montre « l'impuissance catégorielle » de l'enfant. J. Simon, dans *Psychopédagogie de l'orthographe*. précise très justement que c'est « dans la notion de catégorie et dans celle de relation que réside la difficulté grammaticale », p. 84.

² Même dans les excellents ouvrages de Galichet on trouve des expressions imagées qui expriment mal les idées : « Le nom attire son adjectif, l'adjectif : c'est la fonction épithète. Il attire aussi son semblable, le nom : c'est la fonction complément de nom. » *Grammaire expliquée*, p. 114. Bourrelier.

substantif, on n'hésite plus entre *verbe actif* ou *transitif* ; il n'y a plus de *propositions complétives*, *déterminatives*, etc. Telle quelle, cette nomenclature reste cependant difficile. *Article*, *personne*, *temps*, *nombre*, *genre*, etc. ont ici des sens particuliers. *Adjectif*, *pronom*, *subjonctif*, *partitif*, *apposition*, *épithète*, etc. n'appartiennent qu'à la grammaire. Par ailleurs le sens de ces mots correspond mal à ce qu'ils signifient. Le *nom* sert à *nommer* ; mais le *verbe* aussi. Le *pronom* n'est pas toujours, comme on dit, mis à la place du nom. Le *démonstratif* ne sert jamais à montrer dans le langage écrit (et démontrer n'est au reste pas montrer). Il renvoie en arrière (*ce cheval* était boiteux) ou annonce ce qui va être précisé (*celui* qui bavarde sera puni). Les *noms propres* ne sont presque jamais propres à un seul et il s'agit seulement de l'emploi de la majuscule.

Bref, respectons scrupuleusement la nomenclature officielle ; employons-la à classer les mots, les constructions, les fonctions ; mais évitons soigneusement de justifier étymologiquement les termes que nous employons ; et encore plus de les faire trouver par construction déductive aux élèves, ou, inversement, de faire trouver l'application du terme d'après son sens. Un *pronom* s'appelle *pronom* comme un *chat* s'appelle un *chat*. Tout le travail doit porter sur l'acquisition de la notion par l'analyse des unités de sens.

La nomenclature n'est d'ailleurs nullement, d'abord, un appui. [138]. A cause justement de son étrangeté et de sa difficulté. Nous pensons qu'il convient pendant un certain temps, de travailler sans nomenclature, ou avec une nomenclature très réduite (*nom*, *verbe*, *singulier*, *pluriel*, *masculin*, *féminin*, *article*). Les notions peuvent être acquises directement, par questions provoquant la réflexion. *Le boulanger enfourne les pâtons dans son four très chaud*. Que fait le boulanger ? Où enfourne-t-il les pâtons ? Comment est le four ? Est-il simplement chaud ? La manœuvre avec les expressions : *ce qu'on fait*, *comment cela est*, *où*, *quand cela se passe*, etc. est un peu lourde, mais on sait alors précisément ce qu'on dit ; l'enfant pense, et on est sûr qu'il ne répète pas seulement des mots. Pour plus de facilité encore on peut renvoyer à des expressions formant référence : *absolument vide* – comme *très* dans *très chaud* ; il porte / *un fardeau* – comme il enfourne / *les pâtons*. Ce sont ces exercices de rapprochement de semblables et de distinction de différences qui, lentement, prépareront la pensée des notions, sur lesquelles viendront facilement alors se placer les termes de la nomenclature. Employés trop tôt, ceux-ci embrouillent l'esprit des enfants ; l'effort qu'ils font pour les retenir et les manipuler les gêne dans l'appréhension des notions et l'élaboration des idées générales, déjà si difficiles.

Les notions.

On a trop tendance à suivre plus ou moins l'ordre des dix parties du discours d'autrefois ; à étudier l'une après l'autre les espèces de mots. C'est sans doute un ordre commode ; mais il ne fait pas apparaître les divers aspects de la grammaire et les éléments du système grammatical servant à bâtir des phrases avec les mots. Le maître au moins, doit avoir une vue plus intelligente de la matière.

Il importe donc de bien distinguer le classement des mots dans des catégories, l'étude des variations grammaticales, et la revue des fonctions dans la phrase.

Catégories verbales.

Il y a les mots qui *nomment*. Ceux qui nomment les êtres, les qualités, les idées : ce sont, sans distinction, des noms. Ceux qui nomment les actions, ou les états : ce sont les verbes.

Il y a les mots qui servent à *déterminer* ou *caractériser* les êtres, les qualités, les idées : ce sont les adjectifs (l'article y compris) ; les états ou les actions : ce sont les adverbes. Ceux-ci servant également à préciser la caractérisation apportée par l'adjectif à un nom.

Il y a les mots qui relient, c'est-à-dire qui établissent des rapports [139] avec d'autres mots ou groupes de mots : ce sont les conjonctions de coordination, les prépositions, les conjonctions de

subordination.

Les pronoms sont des substituts, en général du nom, mais pas forcément. On les emploie quand on ne veut ou ne peut pas nommer ce dont on parle, ou quand il n'est pas nécessaire de le faire : notamment quand cela a déjà été nommé. Le pronom renvoie alors à ce qui a été dit et établit donc, lui aussi, une relation.

Tous les mots de la langue se classent dans ces trois catégories principales et dans cette catégorie mixte, d'après ce à quoi ils servent : nommer, caractériser, relier. Les enfants n'accéderont que peu à peu à ces concepts, mais le maître devra les avoir toujours très clairement à l'esprit.

Fonctions.

Une certaine ambiguïté existe pour le sens de ce mot en grammaire. On parle quelquefois de fonction nominale, adverbiale, de fonction adjectif ou pronom. Il s'agit de cas où un mot, normalement de telle catégorie verbale, se trouve employé comme s'il appartenait à une autre. G. Galichet restreint avec raison le sens du terme fonction grammaticale, à la désignation des rapports qui s'établissent entre les mots dans la phrase. Entre le nom et l'adjectif qualificatif il s'établit un rapport d'épithète ou d'attribut, selon que la qualité est pensée avec le nom : *le cheval noir*, ou à part, en la lui attribuant : *ce cheval est noir* ; selon qu'on désigne tel cheval ou qu'on dit comment il est. Le verbe a un sujet et des compléments³. Le nom peut aussi être complété par un autre nom. Ce complément a une fonction équivalente de celle de l'épithète. Comme l'adverbe peut avoir une fonction équivalente de celle d'un complément du verbe. Des propositions entières peuvent exercer ces mêmes fonctions.

Il ne sera certes pas facile d'amener les enfants à ces distinctions assez subtiles et au maniement correct de ces formules, avec pleine conscience de leur sens. Mais on ne fera pas, sans cela, une analyse sérieuse des phrases, et par conséquent on n'apprendra pas autrement à les lire et à les écrire, avec le sentiment exact de leur structure. En tout cas le maître doit être là parfaitement à l'aise.

Variations.

Certains mots peuvent subir des modifications dans leur forme pour apporter telle ou telle précision à leur sens ou pour indiquer leur fonction. Il s'agit des variations grammaticales de mots dits variables. [140]Le même mot désignant le même objet, la même personne, peut par une légère modification, signifier qu'on parle de plusieurs de ces êtres. Pour les êtres animés sexués, on peut de la même façon préciser qu'on parle du mâle ou de la femelle. Une modification du pronom personnel (et de l'adjectif ou du pronom possessifs) peut indiquer qu'il s'agit de la personne qui parle, à qui on parle ou de qui on parle. Le verbe lui-même, par sa terminaison, peut marquer cette même distinction pour le sujet de l'action qu'il exprime : c'est la variation en personne, qui n'est pas d'ordinaire suffisamment soulignée. Les élèves presque toujours, et les maîtres quelquefois, font erreur sur le sens de *personnel* dans *pronom personnel*.

On s'arrête davantage aux variations en temps et en mode, spécifiques du verbe, puisqu'on étudie longuement les conjugaisons. Il est assez facile de distinguer à quoi correspondent les temps (présent, passé, futur) et même les temps composés qui sont des temps relatifs. Il y a des difficultés réelles à préciser le sens de la variation appelée *imparfait*. Et on est bien embarrassé par le sens des modes, le conditionnel n'étant pas toujours modal et les valeurs du subjonctif étant bien diverses, parfois même simplement conventionnelles et imposées par l'usage. Certaines variations des verbes sont de moins en moins employées (formes pluriel, 1^{re}

³ Le fait que le mot *verbe* désigne à la fois une espèce de mot (comme *nom*) et une fonction (comme *sujet*) nous crée une difficulté supplémentaire.

et 2^e personne, du passé simple ; imparfait du subjonctif). Le maître doit aller là progressivement, prudemment, faire un tri et se marquer des limites.

On néglige les variations en cas. Elles existent pourtant en français, pour les pronoms. Je *me le suis dit*, nous présente une forme sujet et deux formes complément. On ne distingue pas datif et accusatif pour les deux premières personnes, mais cette distinction apparaît avec la troisième personne : *il la lui a donnée ; tu les leur as envoyées. L'homme qui passe ; l'homme que j'ai vu* : nominatif et accusatif du pronom relatif. Le datif s'exprime par une construction prépositionnelle : *l'homme à qui j'ai parlé*. Mais il existe une forme pour le génitif : *l'homme dont je vous raconte l'histoire*. Naturellement on n'emploiera pas ces termes avec les enfants ; la déclinaison reste trop rudimentaire en français pour qu'on en ait besoin. Mais il faudra indiquer que certains mots varient selon leur fonction dans la phrase.

Enfin il faut noter que les variations des mots sont souvent commandées par le rapport qu'ils ont entre eux. De sorte qu'elles indiquent comment se forment les groupes et par conséquent quelle est la structure de la phrase. C'est la très importante question des [144] accords. On ne peut dire qu'elle est négligée. On ne lui donne peut-être pas cependant toute l'attention qu'elle mérite. Une fois le principe posé en grammaire, cela relève de l'orthographe, et il faudrait l'étudier longuement.

L'analyse

C'est l'exercice grammatical essentiel. Toute l'étude de la grammaire doit mener à l'analyse et c'est par l'analyse que l'étude des formes et des fonctions prend son sens. Car il s'agit, en définitive, de comprendre les phrases et de les construire. C'est par l'analyse que se fait la liaison entre l'enseignement grammatical, qui est préparatoire, et la lecture et l'expression, qui sont les véritables buts de l'étude de la langue. Lire et écrire correctement et avec précision suppose toujours une analyse plus ou moins consciente.

On distinguait autrefois l'analyse grammaticale et l'analyse logique. Outre que les termes étaient fort mal choisis, aucun élève, et peut-être aucun maître n'ayant jamais compris ce qu'ils pouvaient réellement signifier, la distinction ainsi faite était absolument artificielle. Il s'agissait, en fait, de l'analyse des mots pris un à un, exercice aussi fastidieux que contestable ; et de l'analyse des propositions, consistant dans le décompte de celles-ci et dans leur qualification, exercice presque sans signification. L'enfant se cassait la tête pour savoir s'il fallait dire que tel mot qualifie, détermine ou modifie tel autre. Il s'amusait à compter « *les verbes à un mode personnel* », ce qui lui donnait le compte des propositions. Il se tourmentait pour savoir si les propositions coordonnées sont ou ne sont pas des indépendantes et il s'embarrassait dans les propositions participes et infinitives. Le bénéfice intellectuel était très voisin de zéro⁴.

L'analyse doit amener l'élève à saisir la structure de la phrase et à se rendre compte du rôle que joue chaque mot dans cet ensemble. On voit tout de suite beaucoup plus clair dans cette question si on considère les choses comme elles sont, et si on se rend compte que la phrase n'est qu'une proposition complexe dans laquelle un ou plusieurs éléments peuvent être des propositions. *Le juge a admis l'affirmation du témoin*, est une proposition. *Le juge a admis ce que le témoin a affirmé*, est une phrase. Mais les deux formes sont équivalentes. L'essentiel à comprendre d'abord, est qu'il s'agit d'un *juge*, le sujet, *qui admet*, verbe, quelque chose qui est l'objet. Dans un cas l'objet est un nom (précisé par un complément) ; dans l'autre c'est une proposition qui comprend elle-même un sujet, *le témoin*, un verbe, *a affirmé*, et un objet

⁴ Il est regrettable que des questions de ce genre soient encore posées aux examens, jusqu'au concours d'entrée à l'École normale, comme questions de dictée.

ce que... On constatera ensuite que le verbe se présente avec un auxiliaire parce qu'il est conjugué à un temps composé et que dans la première phrase si le sujet est simple (nom accompagné de son article précisant le genre et le nombre et indiquant que le juge est connu par ailleurs ou qu'on n'a pas besoin de préciser davantage⁵), l'objet est complexe (mot principal, *affirmation*, complété par un complément qui indique de qui est l'affirmation — rapport établi par la préposition *de*, sous la forme contractée *du* — *du témoin*). On remarquera alors l'équivalence entre *l'affirmation du témoin* et *ce que* (la chose que) *le témoin a affirmé*. L'analyse du mot n'est que l'analyse tout court poussée à son terme. C'est toujours, en définitive, la phrase qu'on analyse. Le mot entre dans un groupe qui à son tour se combine à d'autres groupes pour former l'ensemble qui exprime une pensée : *quelque chose que l'on dit de quelque chose*.

Ce travail est non seulement intelligent, mais beaucoup plus facile que les découpages, décomptes et étiquetages artificiels pratiqués encore trop souvent. On n'utilise pour le faire qu'un minimum de nomenclature ; tout reste vivant ; l'analyse n'est que l'application de la pensée. On ne remarque pas d'ordinaire que la *Circulaire du 28 septembre 1910* reprise par la *Note ministérielle . du 21 mars 1911*, précise qu'il s'agit moins d'étiqueter que de comprendre, que la nomenclature officielle est un maximum, qu'on n'est pas obligé de se servir de tous les mots proposés, qu'il faut réduire le vocabulaire technique, et s'exprimer le plus possible par le langage courant, vivant, directement lié à la pensée éveillée. Les problèmes d'étiquetage, qui tourmentent souvent les professeurs eux-mêmes, sont très souvent de faux problèmes ; la simple application à saisir les rapports et à les exprimer dans le langage courant les fait disparaître immédiatement. On se torture par exemple pour analyser *ce que* : *il a admis ce // que le témoin...* ou *il a admis // ce que le témoin...*? Mais personne ne pense jamais *il a admis ce/*.

Si on sort de la scolastique et si c'est vraiment le langage qu'on analyse, on se rend compte que le démonstratif forme là avec le relatif une combinaison très voisine du conjonctif *lorsque*⁶. Il faudrait, et on le pourrait facilement et avantageusement, faire même l'économie des termes *proposition principale* et *proposition subordonnée*. Cette distinction oblige à penser : *j'ai lu le livre — que vous m'avez prêté*, ce qui ne correspond pas à la pensée réelle qui est : *j'ai lu — le livre que vous m'avez prêté*. L'objet est tout ce deuxième groupe qui comprend à son tour le mot principal *livre* et sa détermination par la proposition, équivalente d'un complément ou d'un épithète. Le décompte des propositions cache la structure réelle de la phrase au lieu de la découvrir, et empêche d'apercevoir le jeu fécond des équivalences qui donne l'aisance de l'expression.

Naturellement, cette analyse poussée à fond, suppose la connaissance des espèces de mots, de la morphologie et des fonctions. L'enfant doit être capable de reconnaître l'infinitif du verbe, c'est-à-dire la dénomination de l'action, derrière la forme particulière de la conjugaison dans laquelle il apparaît. Il doit pouvoir préciser de quelle forme (temps, personne, nombre) il s'agit. Il faut qu'il distingue la préposition dans le complément, et la conjonction ou le relatif dans la proposition. Il faut qu'il se rende compte du jeu des accords. Et pourquoi pas pousser l'analyse jusqu'à la ponctuation ? Les : peuvent annoncer une

⁵ Car l'article dit *défini* ne définit pas le nom, ne précise pas de qui il s'agit. Il s'emploie devant un nom qui est déterminé par ailleurs. L'emploi de l'article *indéfini* signifie qu'on ne veut pas préciser de quoi il s'agit ou qu'on n'a pas besoin de le faire ; *un cheval*, c'est un individu quelconque- du genre.

⁶ Ainsi comprise et moulée sur le sens, l'analyse serait très facile pour des phrases telles que : *ce que je vous ai dit / est vrai*. Le sujet est une proposition. L'ancienne analyse : *ce est vrai -- que je vous ai dit* — se rapporte à un langage qui n'est plus le nôtre depuis longtemps. Toutefois on bouleverse ainsi des habitudes et on peut trouver quelque difficulté à analyser la subordonnée, *ce que*, *ce qui* n'ayant pas d'antécédent. C'est pourtant le même cas que : *qui m'aime / me suive* et *devinez / qui vous l'envoie* : proposition sujet ou objet. Nous ne faisons là que des suggestions.

énumération ou une explication ; une virgule peut changer le sens de la phrase.

Nous recommandons de faire effectuer les analyses, au tableau ou dans les cahiers, non avec la disposition habituelle, mais en faisant apparaître toute la construction de la phrase.

Exemple :

Pour masquer mon trouble et me donner une contenance, je pris la lampe-tempête et fis, à l'intérieur, le tour de la maison, essayant de deviner ce qui se passait au-delà.

1^{er} temps : Distinction, en gros, des éléments.

Pour masquer mon trouble
et *me donner une contenance,*
je- pris- la lampe-tempête
et fis le tour de la maison,
à l'intérieur,
- essayant - de deviner / ce qui se passait au-delà.

2^e temps : On analyse un des éléments

Par exemple : *essayant - de deviner/ ce qui se passait au-delà.*
essayant- de / deviner
ce qui/ se passait / au-delà.

C'est alors qu'il faut indiquer que *essayant* est le verbe *essayer*, au participe présent, formant avec tout ce qui se rattache à lui, un complément aux verbes principaux *pris* et *fis* ; complément qui indique comment, dans quel esprit, se sont faites les actions en question.

Essayant est complété par un ensemble complexe, complément relié par *de* (le verbe essayer se construisant avec *de* devant un infinitif), qui indique ce qu'on essaye (objet) : *de deviner / ce qui se passait au-delà*

Deviner quoi ? *ce qui se passait au-delà*. On voit facilement - comment on peut continuer ainsi aussi loin qu'on le juge utile.

Les maîtres objectent souvent à ceux qui s'efforcent de généraliser cette façon de faire, que l'enfant sera embarrassé dans les examens. Mais pourquoi serait-il embarrassé s'il a bien compris tous ces mécanismes linguistiques ? Si on lui demande encore - et nous espérons bien qu'un jour on ne le demandera plus - d'effectuer l'étiquetage traditionnel, il risquera moins de se tromper que celui qui opérera mécaniquement et plus ou moins par analogie. En tous cas notre élève ainsi formé avancera dans l'intelligence du langage et c'est ce qui nous importe avant tout.

Grammaire, Vocabulaire, Orthographe.

Bien des questions étudiées dans les - livres de grammaire relèvent plutôt du vocabulaire ou de l'orthographe. Nous ne voulons pas nous en tenir à un formalisme absurde et fixer des frontières précises entre ces enseignements. Nous insisterions plutôt pour souligner que tout se tient dans l'étude de la langue. Cependant, même si on continue d'étudier les questions, traditionnellement, sous l'une ou l'autre rubrique, il importe de bien savoir ce qu'on fait et de travailler différemment selon le cas.

Faire remarquer la variation en nombre et en genre des noms et des adjectifs, c'est une étude proprement grammaticale. Considérer qu'il y a un type normal de ces variations (1's et l'e), c'est encore de la grammaire. Mais les cas particuliers relèvent du vocabulaire⁷; comme il apparaît très nettement quand il existe des mots différents pour désigner le pluriel (*oeil, yeux*) ou le féminin [145] (*mouton, brebis*). On doit apprendre qu'on dit un *cheval, des chevaux*, comme on apprend qu'on dit *une rosse* ou *un coursier*. Qu'on étudie ces variations irrégulières

⁷ Nous réhabiliterions volontiers la vieille distinction des *règles* et des *exceptions* — qui correspond d'ailleurs à la réalité. Les règles appartiennent à la grammaire et leur étude est exercice d'intelligence. Les exceptions appartiennent au vocabulaire et à l'orthographe et exigent moins la réflexion que la constatation et l'apprentissage par répétition.

dans les leçons de grammaire si l'on veut, mais en sachant bien qu'il s'agit d'apprendre *des mots*, en y consacrant donc le temps qu'il faut et en s'arrêtant surtout à ceux qui sont peu connus. Ordinairement ce sont les formes peu connues, les « exceptions », qu'on expédie rapidement, après avoir insisté sur les formes régulières qui ne présentent aucune difficulté pour personne. Au cours d'une leçon de grammaire le maître « apprend » aux élèves qu'on dit *grand-grande, douillet-douillette, courageux-courageuse* ; ce que tous savent. Et il ne reste plus de temps pour leur apprendre *vengeur-vengeresse* que tous ignorent. L'inutile étude systématique de la question a remplacé l'indispensable exercice de vocabulaire sur les difficultés et les ignorances réelles. C'est ainsi qu'en fait de grands efforts pour de minimes résultats.

Heureusement on a compris depuis longtemps qu'il fallait étudier à part les *conjugaisons*. Autre chose est en effet de comprendre le système de la conjugaison (grammaire) et d'apprendre toutes les formes des divers verbes (vocabulaire). Pourquoi ne pas apprendre également par des leçons spéciales les *prépositions*, les *conjonctions*, sinon les *adverbes* ?

Ces études font d'ailleurs toujours en même temps des études d'orthographe. Un enfant qui oublie l'*s* du pluriel peut fort bien n'avoir rien à apprendre à ce sujet en grammaire. Il faut l'exercer à écrire ce qu'il n'entend pas. Problème d'orthographe. Il s'agit d'un entraînement. On sait bien que *a* dans : *il a faim* est le verbe *avoir* et que *à* dans : *je vais à la gare* est une préposition. Mais les deux mots, comme tant d'autres et comme de si nombreuses variations grammaticales, sont homophones ; il n'y a pas de variation pour l'oreille, la variation est seulement écrite. On peut fort bien avoir compris ce que c'est que démonstratif et possessif et écrire *ces* pour *ses* ou inversement. Il faut, pour écrire correctement, prendre l'*habitude* de réfléchir, de se référer rapidement à la distinction grammaticale connue, ce qui relève de l'apprentissage de l'orthographe et qui demande de nombreux exercices d'entraînement. On déplore fréquemment que les élèves fassent de nombreuses fautes d'*accord*. Si on multipliait les exercices sur ce sujet comme on multiplie les exercices sur les conjugaisons, les résultats seraient peut-être moins mauvais. Mais on se contente d'exposer les règles d'*accord* dans telle ou telle leçon de grammaire. [146]

L'attention portée aux difficultés d'orthographe, c'est-à-dire aux difficultés d'écriture et non de compréhension, ferait remarquer encore par exemple que le féminin fait très souvent apparaître pour l'oreille une consonne muette au masculin, qu'il faut pourtant écrire (*marchand, marchande*). Prenant la question alors comme une question d'orthographe, on verrait tout de suite qu'il faut plutôt exercer à passer *du féminin au masculin* que, comme d'habitude, l'inverse.

Difficultés particulières.

Il y a d'abord les questions délicates. Par exemple l'article partitif et indéfini : *Il a des enfants. Il mange des prunes*. C'est le même mot *des*. Mais dans le premier cas on pense la pluralité : *il e un enfant, il a des enfants* (plusieurs enfants). Dans le deuxième cas on pense la matière : *je mange des prunes* et non *des noix*. Cela n'a rien de partitif. Si on voulait vraiment parler dans ce sens on dirait : prenez de ces *prunes*. En outre *des est* formellement une contraction de *de* et de *les*, mais la préposition a perdu là sa valeur ; qu'on retrouve par contre dans : *les enfants des écoles*. Cela est encore plus embarrassant avec le féminin singulier : *je mange de la viande* et *je viens de la gare*. *Du* pose les mêmes questions que *des*. Dans tous ces cas l'embarras augmente du fait qu'il faut considérer *des prunes, de la viande*, comme des compléments d'objet *directs*. Il faut mesurer ces difficultés comme il convient, n'aborder ces questions qu'assez tard, et bien préparer ses explications.

Le complément d'objet direct et indirect et le complément d'attribution risquent également de nous mettre dans l'embarras. L'analyse de certaines constructions, comme : *les hirondelles volaient, légères, silencieuses* est tellement subtile qu'elle dépasse les capacités des élèves de l'école primaire. Des analyses de ce type ont pourtant été proposées au certificat d'études.

Il faut porter un soin tout particulier à l'étude des formes grammaticales qui ne sont pas

dans l'usage des enfants. C'est une révélation à l'école primaire que l'emploi de *dont* et même de *à laquelle, sur laquelle. Où relatif* est remplacé par *que* : *le sac que j'mets mes billes* ; tout au plus par *où que* (sinon *oùs que*). L'enfant emploie couramment *en* sans fautes : *j'en ai un, j'en veux un bleu. Mais* il se sert mal de *lui* : *j'y en ai donné un*. L'emploi des personnels compléments doit être soigneusement et longuement exercé : *je le lui ai dit, je les leur ai donnés*. On sera moins exigeant pour les formes verbales qui sont déjà presque sorties de [147] la langue. On n'exigera pas *nous nourrîmes, nous lûmes, nous allâmes*. On apprendra tout juste à les reconnaître et les comprendre dans la lecture. *Je résous, il résout, nous résolvons*, marque une limite.

Enfin il est nécessaire de bien connaître les fautes courantes, les déformations habituelles, pour travailler inlassablement à les corriger. Le *ne* de la négation tend à disparaître, mais il faut le maintenir. Nous venons de voir *y* pour *lui*. Celui-là se contracte en *çui-là*. En Lorraine on dit *l'homme-là*, et certains maîtres croient que cette forme est correcte ! Il faut connaître les fautes locales et s'y attaquer tout particulièrement. En général la distinction *ci* et *là* n'est plus dans l'usage, il faut la rétablir.

III. LES DIFFÉRENTS COURS

Les programmes ont été complétés en 1950 par un tableau très précis de la *Progression grammaticale* à suivre⁸. Les maîtres sont guidés ainsi de très près et nous n'avons pas à nous occuper de la répartition de la matière aux différents niveaux. Il doit être entendu cependant que, sans jamais chercher à forcer les élèves, le maître pourra, avec toutes les précautions désirables, aller au-delà de cette liste quand la classe le supportera - on pourrait presque dire, le demandera. De même qu'on ne devra pas à tout prix faire toutes les leçons prévues, devant une classe incapable de suivre. Ce sont là les règles élémentaires de la pédagogie. Il ne nous reste donc qu'à faire les remarques suivantes :

Le cours élémentaire.

Il faut bien se rappeler, peut-être surtout dans ce cours, que la grammaire est réflexion sur le langage, distinction des éléments et fixation de ces éléments par une nomenclature conventionnelle. La connaissance de la langue dépasse forcément de beaucoup la connaissance grammaticale formelle. Dès le cours préparatoire on pratique, nous l'avons dit, à propos de la lecture, une sorte de grammaire intuitive. Au cours élémentaire on continue avec l'élocution, la [148] rédaction et surtout avec la lecture. Bien avant d'employer les mots *pluriel* et *singulier*, les enfants ont la notion de plusieurs et *d'un seul* ; bien avant de savoir ce que c'est qu'un sujet, ils répondent à la question : *qui fait ceci ?*, comme ils répondent à toutes les questions sur les compléments sans savoir ce qu'est un complément. Ils savent qu'on écrit : *nous avons*, avant d'avoir idée du système de conjugaison. Et ils lisent : *ils chantent* en pensant sans le savoir, d'après *l's* et *l'ent*, la troisième personne du pluriel. L'attribut n'apparaît dans la progression qu'au C.M. 1. Mais la notion est acquise depuis longtemps : *mon tablier est propre ; ma casquette est rouge*. Il ne faut pas craindre de travailler, sans nomenclature, avec des phrases qui comportent bien d'autres éléments que ceux qui sont indiqués dans la *Progression*. Il est bon, au contraire, que la grammaire formelle, avec application de son langage particulier soit longtemps à l'avance préparée par de nombreux exercices d'analyse intuitive. A vrai dire la nomenclature ne devrait arriver que quand, autrement,

⁸ Nous ne pouvons que saluer cette remarquable initiative. Pourquoi ne nous indiquerait-on pas *de* même avec précision, ce qu'un élève normal de chaque cours devrait absolument savoir en histoire, en géographie, en sciences, etc. sur chacun des sujets fixés par le programme ? En fait les maîtres s'en remettent pour déterminer la matière, à tel ou tel manuel. Ce qui ne va pas sans inconvénients.

les notions ont été acquises. On supprimerait ainsi bien des difficultés.

On commencera par l'analyse de la phrase simple, avant d'en venir à la distinction des mots. Car la phrase est l'unité de pensée, dont il s'agit d'abord de saisir la structure. Une phrase, presque toujours, indique une action. Quelqu'un fait quelque chose, ou mieux quelque chose est fait par quelqu'un. Car on va d'abord droit à l'action, au *verbe*. Les enfants comprennent cela très vite. Ils trouvent très facilement le verbe. Du verbe on va ensuite sans grande difficulté au *sujet* ; puis au *complément*. Il suffit de jouer avec les questions, qui déclenchent la pensée, quand on les pose de façon vivante. Données comme des outils, comme des clés, elles entraînent, il est vrai, à la mécanique sans pensée. C'est au maître à se méfier.

Une personne, un animal, une chose, ont un nom par lequel on les désigne. Cette notion, intuitivement dans les esprits depuis longtemps, comme celle de verbe, est assez facilement pensée avec clarté. Toutefois il faudra veiller à ce que les enfants ne confondent pas *nom* et *sujet*. Il sera bon pour cela de ne pas partir d'une phrase trop simple, telle que : *le chat mange la souris*, mais d'une phrase avec sujet un peu complexe : *Le méchant chat mange la pauvre souris*. Le sujet est *le méchant chat*, c'est *le méchant chat* qui mange la souris. Mais cet animal s'appelle un *chat*, comme l'autre s'appelle une *souris*. La confusion devrait être évitée ainsi, et la distinction entre espèce de mots et fonction devrait être acquise sans explications, d'ailleurs impossibles à donner. En même [149] temps on habitue à penser les groupes de mots, ce qui est fondamental pour la grammaire et pour la lecture. Nous dirons *groupe sujet* et *groupe complément*, plutôt que *groupe du nom*. Car ce n'est pas, comme on a tendance à le dire de façon imagée, le nom qui *attirerait* les autres mots, qui ferait avec eux *une équipe*, dont il serait *le chef*, le « responsable » - plutôt que d'aider la pensée, ces façons de dire l'égarer - ; c'est vraiment le sujet qui se forme autour du nom, avec celui-ci et les mots qui se rapportent à lui. Le procédé imagé peut fort bien obtenir la délimitation exacte des groupes, il ne mène pas à la pensée abstraite de rapport qu'il faut pourtant atteindre. Certains vont jusqu'à faire jouer la grammaire : un élève est le nom, un autre qui est l'article lui donne la main, un troisième fait l'adjectif... C'est l'aberration de la méthode attrayante !

Le méchant chat. Il s'agit de quoi ? *d'un chat*. On ne dit pas ordinairement *chat* tout seul. On dit *le chat*, *la chatte*, *les chats*, *un chat*, *une chatte*. On distingue ainsi l'article *le* ou *un* (on précisera plus tard). Comment est ce chat ? Comment pourrait-il être ? On arrive à *l'adjectif*. Cette analyse progressive est préférable à l'inverse, à la reconstruction de la phrase à partir des mots. Elle est plus naturelle et plus instructive.

Pour le *pronom*, le texte officiel est un peu vague : *Notion de pronom*. Sans plus. Or il faut distinguer le pronom de conjugaison, lié au verbe presque comme l'article au nom : *je chante*, *tu chantes*, *il chante*, etc., avec lequel l'enfant du C.E. se trouve forcément familiarisé par la conjugaison qu'on pratique dès le C.E. i ; et le pronom qui rappelle un nom : *mon crayon est plus long que le tien*, *que celui de ton voisin*. On ne donnera pas vraiment la notion de pronom avec les premiers. On ne pourra pas réellement analyser les autres. Mais on pourra là encore pratiquer la grammaire intuitive. *Le tien ? Ton crayon* ; c'est aussi un crayon. S'il s'agissait *d'une règle* on dirait ? *la tienne*. Tous ces exercices préparatoires peuvent être faits très tôt. Ils établiront une bonne base pour obtenir, plus tard, la distinction claire des espèces de mots et le sens du renvoi à ce qui a été dit ou qui est bien connu, qui constitue la fonction du pronom.

Telle doit être la grammaire au cours élémentaire : application à donner le sens grammatical, l'habitude de saisir les fonctions et les rapports et de distinguer les principales espèces de mots ; apprentissage des termes de la nomenclature indiqués dans la *Progression* et de leur emploi exact. [150]

Le cours moyen. Le cours de fin d'études.

Les élèves qui arrivent dans cette classe doivent connaître avec sûreté les espèces principales de mots et la structure fondamentale de la proposition. Le travail consistera ici à montrer comment les propositions complexes et les phrases se ramènent, en définitive, au type simple déjà bien connu.

Les enfants qui jouaient dans la cour de l'école — ont été brusquement surpris — par une forte averse qui les a fait fuir.

C'est toujours la structure de base : sujet, verbe, complément. Mais le sujet est complexe (le nom y est complété par une proposition) ; le verbe également (passif et adverbe) ; le complément est formé comme le sujet.

Cette complexité plus grande amène à distinguer des mots nouveaux : *prépositions, conjonctions, adverbes, adjectifs autres que qualificatifs, divers pronoms*. Dans la plupart des cas, on pourra, comme au cours élémentaire, s'appuyer sur la grammaire intuitive. Aucune difficulté pour les *possessifs*. Il ne s'agit là que d'une revue et d'une mise en ordre, en tableau. La difficulté n'est pas grande non plus pour les *personnels*, car la notion de *personne* est intuitivement sentie, et déjà connue par la conjugaison. Le jeu des *démonstratifs* est déjà plus subtil et bien moins dans l'usage. On s'y attardera. Le plus difficile à faire comprendre, c'est la différence entre les *pronoms relatifs* et les *conjonctions*. Les uns comme les autres établissent une relation entre une proposition et un mot, verbe ou nom. Il faudra d'abord bien attirer l'attention sur ce mot qui introduit toujours la *proposition subordonnée*, cette proposition, avec sujet, verbe, complément, qui se trouve dans la phrase. *Les enfants qui jouaient dans la cour / ont été surpris par l'orage. Je crois qu'ils ont été mouillés.* Il faut d'abord reconnaître les subordonnées, distinguer leur sujet, leur verbe et, s'il y a lieu, les compléments. Il faut ensuite faire remarquer les *qui, que, qu'*. Sans plus, pour commencer. Puis quand cette analyse s'obtiendra couramment, on fera distinguer la subordonnée *qui se rapporte au nom* et forme groupe avec lui et la subordonnée *qui se rapporte au verbe*. On montrera que le *qui* ou le *que* sont des pronoms qui renvoient au nom, en même temps que des mots qui *marquent la subordination*. Que le *qui* ou le *que* sont les sujets ou les compléments dans la subordonnée relative. Tandis que dans la subordonnée conjonctive, le *que*, qui marque la subordination n'a pas de fonction dans la subordonnée. Il rattache celle-ci au verbe. L'association *pronom relatif-nom*, et *conjonction-verbe*, doit être établie très solidement. Il restera à étudier alors les divers [151] pronoms relatifs, dont plusieurs sont fort mal connus et peu usités, et les multiples conjonctions. C'est là le travail le plus difficile au cours moyen. Il ne pourra être mené à bien qu'avec de bons élèves ou dans un cours supérieur. Dans un cours de fin d'études également, quand celui-ci sera d'un niveau vraiment supérieur au cours moyen.

L'étude des compléments apparaît au cours moyen 2^e année. Elle aura été préparée depuis longtemps par le jeu des questions. On n'aura plus qu'à apprendre à employer les termes usuels : *complément de temps, de lieu, de cause, etc.* On laissera souvent l'enfant s'exprimer librement, autrement qu'avec une formule stéréotypée. Il sera plus facile, et plus intelligent de faire dire : *ce complément indique pourquoi, comment, avec quoi*, etc. plutôt que *complément de manière, de cause, d'instrument*, etc. On rencontrera la difficulté du *complément d'attribution*. Cette notion générale, fort mal exprimée par le mot, est introduite à cause du *datif* dont on a besoin pour le latin et l'allemand. En fait elle ne sera jamais bien distincte que pour les élèves qui étudieront ces langues. *On lui a quitté ses souliers*, est difficile à comprendre comme une attribution. *Je lui parle, je lui dis*, encore davantage. Or l'enfant comprend très bien ces phrases, le rapport des mots lui est parfaitement sensible. C'est l'expression qui est difficile. Mais pour ceux qui n'auront pas à s'occuper de datif, l'utilité n'est pas apparente.

Le complément d'attribution pose la question irritante des pronoms *lui, leur*. On ne peut les appeler *directs* et il est difficile de les appeler *indirects*, puisqu'on a défini le complément direct, complément formé sans préposition. La solution est de dire qu'ils sont *mis pour un complément indirect*. D'ailleurs on aurait avantage à remplacer ces termes par ceux plus clairs de *compléments prépositionnels* et *non prépositionnels*.

Reste la question du *complément d'objet*. La notion est cette fois encore dans les esprits. La difficulté est de la fixer avec exactitude dans une expression, ou plus précisément de se rendre compte que toute une série de compléments, en fait assez divers, ont un aspect commun, un rapport commun subtil avec le verbe. *Le sabotier fait des sabots* : ce qu'il fait. *La maman gronde son enfant* : celui qui est grondé. *Le peintre peint la porte* : ce qu'il met en peinture. *Le peintre peint un tableau* : c'est le produit de son travail. *Il peint des pommes* : c'est son modèle. Abstraire et généraliser à ce niveau est extrêmement difficile. Si difficile qu'on devrait pouvoir s'en dispenser. Mais les pédagogues sont hantés [152] par *l'accusatif* dont il faudra se servir en latin et en allemand. Et surtout, même pour les élèves qui ne feront pas des études secondaires, l'analyse exacte du complément d'objet direct est indispensable pour *l'accord du participe passé*. Nous sommes donc obligés de nous y appliquer. En particulier il faudra que nous fassions distinguer très nettement le complément d'objet de *l'attribut*. Pour cela il faudra se méfier de la question mécanique *quoi ?* Car l'enfant dira inévitablement : *mon père est quoi ? fonctionnaire*. Le seul moyen de résoudre cette embarrassante question est de travailler suffisamment longtemps sur les *phrases d'état*. Comment sont les choses : *noires, blanches, lourdes, légères*, etc. Comment on les change : *cela l'a rendu fou*. Comment on croit qu'elles sont : *Je le crois innocent*. Et de même : *mon père est fonctionnaire*, c'est ce qu'il est, c'est son état. *On l'a nommé capitaine*. Son état a changé. Cela bien acquis, on obligera d'abord à constater qu'il ne s'agit pas d'état, ni de changement d'état ; et on pourra sans inconvénient se servir de la question *quoi ?*, faire chercher ce que le sujet fait. *Qui sera évidemment employé pour les personnes*, et il pourra y avoir confusion avec le sujet. On l'évitera en faisant bien remarquer que pour chercher le complément d'objet il faut poser la question *après* le verbe. *Qui gronde l'enfant ? la maman*. — *La maman gronde qui ? l'enfant*⁹. La vérification en tournant la phrase au passif est excellente ; mais elle est trop délicate à ce niveau.

Les autres questions indiquées dans la *Progression* ne présentent pas de grandes difficultés.

*
* *

⁹ La question entraîne normalement la pensée. C'est au maître à empêcher que ce procédé devienne mécanique.

COURS ÉLÉMENTAIRE 2^e ANNÉE

LE PLURIEL DES NOMS

RÉFLEXIONS PRÉPARATOIRES

Qu'avons-nous à apprendre aux enfants dans cette leçon ? Depuis le cours préparatoire ils savent que dans la lecture et dans l'écriture il faut faire attention au cas où il s'agit d'un seul ou de plusieurs. Ils en tiennent compte d'ailleurs depuis bien plus longtemps en parlant. Ils emploient sans jamais se tromper *le, la* ou *les, un, une* ou *des*. Sans doute disent-ils plutôt *beaucoup de* que *plusieurs*. *Un grand nombre de, un certain nombre de*, n'appartiennent pas à leur langage. Peut-être disent-ils *des journals, mais* ils disent probablement *des chevaux, des yeux*. Les pluriels tels que : *chacals, émaux, soupiraux* s'appliquent à des mots qu'ils ne connaissent pas. Ils n'ont jamais l'occasion d'employer le pluriel *cieux*. Le problème du pluriel de mots tels que *brebis, voix, poids* est moins embarrassant pour eux que le problème de l'orthographe de ces mots au singulier. Quant à l'*s* de la règle générale, la difficulté vient de ce qu'on ne l'entend pas et que par suite on l'oublie très facilement. Il y a là une habitude de la main et de l'œil à créer solidement, par des exercices nombreux et continués longtemps.

Il s'agit donc :

- 1) de faire penser la notion générale de pluriel et de fixer dans les esprits ce terme de la nomenclature grammaticale.
- 2) d'ancrer l'idée qu'il faut toujours faire attention avant d'écrire un nom, pour savoir s'il s'agit d'un seul ou de plusieurs, et tenir compte de ce qui le précède : *le, la* ou *les ; un, une* ou *des*, etc.
- 3) d'apprendre à l'oreille qu'on dit *des journaux, des animaux, des travaux, des hôpitaux, des signaux*, mais *des bals*.
- 4) que même si on n'entend rien, le pluriel s'écrit ordinairement par une *s*, ou quelquefois par un *x*. [154]
- 5) que cependant certains mots s'écrivent au pluriel comme au singulier (ce qui est en fait le problème de l'orthographe de ces mots).

On voit que les seules vraies difficultés sont : les pluriels en *x* au lieu de *s* ; l'orthographe des mots qui se terminent par *s* ou *x* ; et les pluriels de quelques mots en *al* et *ail*. Cette leçon de grammaire est en fait une leçon d'orthographe. Elle devra être prolongée sous cette rubrique par de nombreux exercices.

Nous pensons que si on tient compte de ce que les enfants savent et que si on place l'entraînement à résoudre rapidement les difficultés dans les leçons d'orthographe, une leçon peut suffire pour la revue proprement grammaticale. Avec des élèves un peu difficiles on fera deux leçons.

La fiche de préparation pourra être rédigée de la façon suivante :

C. E. 2.

GRAMMAIRE
LE PLURIEL DES NOMS

BUT DE LA LEÇON.

*Bien faire penser la notion de pluriel et de singulier. Rectifier les pluriels incorrects du langage des enfants. Préparer l'habitude d'écrire en pensant que l'article (ou les déterminatifs) indiquant une pluralité entraînent presque toujours une écriture spéciale du nom. Apprendre que certains mots s'écrivent au pluriel avec *x* au lieu de *s* ; et que quelques-uns ne changent pas.*

La fixation sera l'objet des leçons d'orthographe.

LEÇON

A. — Amorce.

Exercices oraux sur la distinction rapide du singulier et du pluriel ; phrases dans lesquelles les noms sont accompagnés de déterminatifs variés. Donner des phrases. En faire trouver. Bien fixer les deux termes.

B. — Corps de la leçon.

1) Vérification de la connaissance par les élèves des pluriels des mots en *ai* (pluriels pour l'oreille). L'écriture *aux*. Le mot *bal*.

2) Les pluriels qui ne s'entendent pas.

a) Normalement : *s*. Exercices au tableau et sur les ardoises. Noms avec déterminatifs. Phrases. Obliger à indiquer pourquoi le nom s'écrit sans *s* ou avec *s* (renvoi au déterminatif).

b) Pluriels en *x*. Expliquer :

- tous les noms terminés au singulier par *au*, *eau*, *eu*. Exemples. Exercices (en mêlant ces noms à des noms au pluriel en *s*). Passage du pluriel aux et eaux au singulier (mots en *au*, *eau*, et *al*).

- les sept noms en *oux*. Exercices avec ces mots et avec des mots comme *trous*, *clous*, *verrous*.

c) Cas des mots terminés au singulier par *s* et *x*. En donner une liste. La faire copier. Interroger.

C. — Fin de la leçon.

1) Révision par interrogation mêlant tous les cas (les élèves épèlent la terminaison et précisent le cas par référence à des exemples types inscrits au tableau.

2) Résumé : — Presque tous les noms changent au pluriel (quand ils sont précédés de *les*, *des*, *etc.*). On dit *un journal*, *des journaux* ; *un soupirail*, *des soupiraux*. Beaucoup de noms s'écrivent au pluriel avec *s*. D'autres avec *x* (les noms en *au*, *eau* et *eu* ; et sept noms en *ou*). Quelques-uns, terminés par *s* ou *x* au singulier, ne changent pas (*brebis*, *souris*, *poids*, *voix*, *perdrix*).

Une fiche spéciale sera faite pour les exercices.

COURS MOYEN 2^e ANNÉE

Il ne peut être question d'une leçon sur le pluriel des noms au cours moyen. L'essentiel doit être acquis au cours élémentaire. On n'a qu'à réviser, à développer par le vocabulaire (mots moins usités) et à continuer à fixer sans se lasser par les exercices d'orthographe. Nous donnerons l'exemple d'une leçon assez difficile et proprement grammaticale :

LES COMPLÉMENTS DU VERBE ET LES PRÉPOSITIONS

RÉFLEXIONS PRÉPARATOIRES

Venant du cours élémentaire et du cours moyen première année, ces élèves savent ce que c'est qu'un complément. Ils sont habitués depuis longtemps à se servir des questions auxquelles les compléments répondent. *De qui parle-t-on ? Que fait-il ? Où ? Quand ? Comment ? Avec quoi ? Pourquoi ?* etc.

Depuis le cours moyen 1^{re} année les enfants doivent savoir reconnaître la préposition dans le complément. Ils savent qu'il y a des compléments avec et sans préposition.

Le but est maintenant de faire réfléchir sur le sens des divers compléments¹⁰ et sur les rapports que ces sens peuvent avoir avec les prépositions et avec l'absence de préposition. La tendance des enfants sera naturellement d'associer mécaniquement tel complément à telle préposition. Nous devons principalement lutter là-contre et obliger à toujours réfléchir.

Nous considérerons les cas très nets où on a un sens différent avec une même préposition : *je joue dans la rue — il partira dans un an*. Le lieu ; le temps. Avec des élèves qui ont une [157] certaine finesse on pourra aller jusqu'à distinguer : *je joue dans la rue (Où? le lieu simplement)* et : *mon couteau est dans ma poche (Il est dans quoi? On ne peut pas dire : je joue dans quoi ?* La distinction apparaîtra avec l'emploi des adverbes : *il est dedans, dessus, dessous*). Il se pourrait alors que les élèves posent simplement des questions faites avec toutes les prépositions ; ce qui reviendrait à la mécanique et multiplierait exagérément les sens. Nous lutterons contre cette tendance en les obligeant à généraliser. Quitte à fixer le sens en deux temps : *le cahier est entre le livre et le plumier : Il est où ? Lieu. Dans quelle position ?* Le livre est d'un côté, le plumier de l'autre ; ce qui est précisé par *entre*.

C'est ici essentiellement un exercice de pensée, une gymnastique intellectuelle. L'enfant est entraîné à distinguer les articulations de la pensée, à passer aux idées générales, à se rendre compte du rôle précis de toutes les petites pièces du mécanisme du langage. C'est dans ce sens qu'il faut travailler. S'appliquer à un simple dressage qui permette de faire avec sûreté une analyse toute formelle, est d'une parfaite vanité.

On ajoutera par la suite à cette leçon l'étude des **compléments du nom et de l'adjectif**. Ce sera l'application du même jeu de la pensée : *Une machine à vapeur — elle fonctionne à la vapeur. L'obéissance à la loi — on obéit à la loi. Des larmes de joie*, n'indique pas comment sont les larmes. Il n'y a pas plusieurs espèces de larmes. *On pleure de joie*. La joie est la cause ; dans un cas comme dans l'autre. On fera le même travail avec : *Il est rouge de colère*, qu'on comparera à *il rougit de colère*.

Ces réflexions nous ont débrouillé la question, ouvert des perspectives, donné une orientation. Nous savons maintenant où nous voulons aller. Nous pouvons rédiger notre fiche de préparation.

¹⁰ On ne dira pas que le complément *complète* le verbe ou le nom ; car cela est à peu près dépourvu de signification. On dira, par exemple, qu'il apporte une indication, une précision nouvelle, complémentaire.

C. M. 2.

GRAMMAIRE LES COMPLÉMENTS DU VERBE ET LES PREPOSITIONS

BUT DE LA LEÇON.

Ce n'est pas une leçon qui s'adresse en rien à la mémoire. C'est un pur exercice de pensée. Il s'agit de faire réfléchir sur les constructions des compléments et de faire découvrir dans quelle mesure le sens de ceux-ci tient à la préposition employée (ou à l'absence de préposition).

LEÇON

A. — Amorce

Partir d'un texte (à choisir dans un livre, ou à composer). Faire chercher les compléments. Les faire dire avec la préposition, comme un tout. Faire indiquer à part les prépositions.

Après cette vérification que les connaissances de base sont acquises, on peut commencer la leçon véritable.

B. — Corps de la leçon.

1) Les indications complémentaires apportées par le complément : Jeu des questions sur les phrases du texte. Des questions aux idées, et à la formulation des idées (*temps, lieu, cause, etc.* selon la terminologie de la Progression).

2) Rapports entre la préposition et le sens du complément :

- Rapports nets : *dans le tiroir, sur la table, entre deux tables, depuis huit jours, après la classe, etc.*

- Pourtant : *dans la sue et dans un an ; je vais à la gare et à quatre ans il savait lire ; il frémit de peur et il revint de la poste.* Jeu des questions : *Où ? quand ? — De quoi D'où — De quoi frémit-il ?* ou mieux : *Pourquoi*

Souligner que le sens est particulièrement varié avec *à et de*. Exemples (recours au dictionnaire).

Cas où on peut facilement remplacer par des adverbes : *Il est dedans, dessus, j'y vais, j'en viens..*

3) L'absence de préposition. Il s'agit d'ordinaire d'un complément d'objet (déjà étudié). Mais pas toujours. *Le cordonnier travaille le cuir ; et il a travaillé la nuit dernière.* Faire trouver d'autres exemples. Attention à : *il a travaillé toute la nuit* (bien faire comprendre que *toute est* un adjectif et que ce complément n'est pas prépositionnel) ; *il travaille de nuit*, nous ramène aux cas précédents.

4) Complément d'objet direct avec *de*. *Je mange de la viande.* Ce que je mange. Je mange quoi ? *De* ici n'est pas une préposition comme dans *Je viens de la gare*. Il faut comprendre *de la* d'ensemble, comme un groupe de mots, un article composé, qui peut d'ailleurs se contracter : *du, des* ; comme la préposition le fait avec l'article défini : *Je viens du théâtre, des vendanges*

C. — Fin de la leçon.

1) Faire identifier rapidement des compléments de temps, de cause, de lieu, de manière, d'instrument, etc. (ou mieux demander ce qu'indique tel ou tel complément). Faire distinguer des compléments différents non prépositionnels et construits avec la même préposition.

2) Résumé.. *Les compléments du verbe peuvent être formés sans préposition [159] ou avec une préposition. La préposition fait toujours partie d'un complément. Le sens du complément est eu général déterminé par la préposition. Mais souvent aussi la préposition peut donner des sens différents. Il faut alors considérer le sens de la phrase. Les compléments sans préposition (compléments directs) peuvent aussi avoir des sens différents.*

BIBLIOGRAPHIE

- GALICHET : *Grammaire expliquée de la langue française* (Bourrelier).
LAFITTE-HOUSSAT : *Grammaire et analyse* (Carnets Bourrelier).
COUSINET : *L'enseignement de la grammaire* (Delachaux).
SERRUS, *La langue, le sens et la pensée* (P.U.F.).
BRUNOT : *L'enseignement du français* (Colin).
HAUSE : *Dictionnaire des difficultés grammaticales et lexicologiques* (Éditions Scientifiques et Littéraires, Amiens).
GRÉVISSE : *Le bon usage* (Geuthner).
THOMAS : *Dictionnaire des difficultés de la langue française* (Larousse).
GEORGIN : *Difficultés et finesses de notre langue* (Bonne).