Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire [suite]

Autor(en): **[s.n.]**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **58 (1929)**

Heft 8

PDF erstellt am: **31.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-1041062

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

opuscule, intitulé *Une âme d'enfant*, moins savant, mais où l'on sent palpiter si délicatement le cœur d'une mère, où Mme la comtesse de Fontgalland n'est plus que « la maman de Guy » qui nous parle de son cher premier-né. E. Dévaud.

H. Perroy, S. J., *La Mission d'un enfant*, Vitte, Paris et Lyon, en vente à l'Imprimerie Saint-Paul, au prix de 2 fr. 50 (argent suisse).

Une âme d'enfant, Bonne Presse, Paris, en vente à l'Imprimerie Saint-Paul, au prix de 55 centimes.

Derniers souvenirs sur Guy de Fontgalland, Bonne Presse, également 75 centimes.

Pour les enfants, *Votre ami Guy*, par le P. Perroy, chez Vitte, en vente à l'Imprimerie Saint-Paul, au prix de 1 fr. 15.

On y peut avoir aussi des images de Guy de Fontgalland.

Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire

La concentration.

La concentration est d'origine herbartienne. Herbart a-t-il observé qu'elle répondait à une exigence de l'âme enfantine ? Son programme ou ses méthodes commandent-elles ce procédé ? Non pas ; la concentration est postulée par la conception herbartienne de la nature de l'âme, conception fausse, condamnable et condamnée.

L'âme, pour Herbart, n'est pas une réalité spirituelle qui possède une vie propre, des facultés agissantes, un pouvoir actif ; c'est une capacité passive, dont le seul rôle est de recevoir et de conserver les représentations du monde extérieur. Il n'y a pas de concepts, ni d'intelligence, ni de volonté ; il n'y a que des représentations qui s'accumulent, se heurtent, s'agencent. Elles s'unissent en groupes, en masses, selon leurs affinités, ou simplement par association de contiguïté. Et les diverses masses se contrarient, se combattent, s'absorbent les unes les autres, les plus fortes réduisant à l'inaction les plus faibles, celles-ci se vengeant en empêchant les premières de produire leur plein effet. Car la conduite est dirigée par la masse des représentations qui l'emporte à tel moment donné. Que la masse des représentations soit une, forte, bien liée, stable, il y a unité, continuité dans la conduite. Si l'agrégat est instable, variable, la conduite en deviendra incohérente. Quand les groupes se trouvent de force à peu près égale, le caractère est indécis, inconsistant, vite à bout, lâche et mou. Ainsi, imagination, sentiment, mémoire, intelligence, volonté, ne sont que des représentations, des images, en des états, en des combinaisons, en des agrégats différents, conditionnés par une certaine *mécanique psychique*, si l'on peut ainsi dire. Les repré-

sentations montent au-dessus du niveau de la conscience ou s'enfoncent dans l'inconscient et dans l'oubli, selon qu'elles sont plus fortes ou plus faibles. Les plus fortes, celles qui surnagent, qui constituent l'état d'esprit général, la mentalité, sont celles qui sont les plus nombreuses et les mieux liées, formant bloc, un bloc bien organisé, un et divers. Or, l'éducation c'est la constitution de ce bloc de représentations, duquel dépendront les sentiments et les vouloirs, les jugements et les raisonnements, les idées et les actions de la vie adulte. Aussi bien, tout l'effort de l'enseignement herbartien se porte sur cette organisation des diverses branches du programme, sources principales des images mentales, sur cette « concentration », c'est le mot adopté dans l'école, des représentations.

Le but de l'éducation, selon Herbart, est la fermeté du caractère moral. Or, cette fermeté est obtenue en formant dans « l'âme » de l'enfant ce bloc un et divers de représentations bonnes, morales, « d'idées éthiques », bloc fortement lié, indestructible, capable d'absorber les représentations subséquentes, quand elles sont bonnes, de les repousser ou de les réduire à l'impuissance, quand elles sont mauvaises. On a constitué, dès lors, une personnalité, un « caractère moral » stable et fort. On ne distingue donc pas une éducation intellectuelle, une éducation morale ; toute la tâche éducative se résume dans l'organisation du bloc des représentations, du « Gedankenkreis » ; c'est, à la lettre, l'éducation par l'instruction. Tout l'effort de l'enseignement doit, en effet, tendre à constituer le bloc des représentations. L'enseignement a pour tâche d'abord d'unifier, de fondre en une masse les représentations que l'enfant a ramassées hors de la classe, dans son « expérience » propre ou dans son contact avec les hommes (Umgang) ; il a pour tâche ensuite de compléter, d'enrichir, de rendre agissant (en lui procurant des occasions d'agir) le bloc un et divers. Tous les enseignements doivent se tenir les uns les autres ; tous les exercices doivent dériver d'une branche centrale et d'un livre unique.

L'Allemagne s'est engouée de l'idée herbartienne de la concentration, il y a cinquante ans, mais jamais au point d'accepter sans restriction le trop strict programme que prétendait lui imposer le principal disciple de Herbart, Tuiskon Ziller. Le chef de l'école herbartienne est actuellement M. Wilhelm Rein, professeur à l'Université d'Iéna [1]. Or, en 1905, j'ai vu, chaque semaine, le directeur de l'école d'application de M. Rein, biffer d'un trait rageur le titre du tableau des leçons de la semaine : *Konzentrationstabelle*, pour lui substituer celui de : *Stofftabelle;* les élèves y apprenaient leur grammaire, comme tout le monde, dans un manuel. Nous pouvons nous rendre le témoignage que nous avons observé les procédés de concentration bien mieux que les milieux herbartiens qui les ont inventés [2].

[1] M. Rein est mort le 20 février 1929, à l'âge de 82 ans.

[2] On voudra bien se souvenir que ceci a été composé en 1921-22.

Il conviendrait d'avouer que jamais les écoles secondaires n'ont voulu entendre parler de notre « méthode de concentration », que les gens cultivés, prêtres, médecins, avocats, classiques ou scientifiques, l'ont toujours et unanimement critiquée, que les instituteurs ne l'ont jamais goûtée, et, s'ils l'ont appliquée, c'est bien à contre-cœur. Si vraiment notre « concentration » avait été un progrès, concevrait-on une pareille unanimité dans la réprobation ? Le succès aurait emporté, après trente ans, les résistances ou les méfiances qui accueillent généralement les nouveautés. Nous demeurons, je crois bien, le seul pays au monde qui prétende enseigner la grammaire sans manuel. Il y a quelque impertinence à vouloir avoir raison contre la raison du monde entier. La France, l'Allemagne, la Belgique, l'Italie, usent de la grammaire ; on en use, que je sache, dans tous les cantons suisses. Je suis persuadé, quant à moi, que nos maîtres enseigneraient mieux, avec plus d'ordre, de clarté et des résultats plus satisfaisants, si leurs élèves avaient entre les mains des manuels dont je vais dire les souhaitables qualités.

Le manuel de grammaire.

« La grammaire est l'oreiller de paresse des maîtres qui ne veulent préparer ni leurs leçons, ni leurs exercices », objecte-t-on. Ce n'était pas l'opinion de Nicole : « La pensée de ceux qui ne veulent point du tout de grammaire n'est qu'une pensée de gens paresseux, qui se veulent épargner la peine de la montrer ; et, bien loin de soulager les enfants, elle les charge infiniment plus que les règles, puisqu'elle leur ôte une lumière qui leur faciliterait l'intelligence des livres, et qu'elle les oblige à apprendre cent fois ce qu'il suffisait d'apprendre une seule fois. » Tous les maîtres qui n'ont pu faire travailler leurs élèves sur une grammaire ont vérifié cent fois aussi la vérité de ces derniers mots.

Un bon manuel doit être court, simple, exact, méthodique. Il doit contenir l'essentiel, les notions élémentaires indispensables à tout homme du commun et rien de plus. Il doit servir, à mon avis, aux écoliers primaires, de leur entrée au cours moyen à leur sortie de l'école, voire à leur sortie des cours de perfectionnement. Il est facile d'y marquer, par une impression typographique différente, la matière spéciale à chacun des cours. L'enfant a le même livre entre les mains pendant cinq, six ans ; il le feuillette tous les jours ; il apprend à le connaître, à s'y retrouver, il apprend aussi à le consulter.

Mes opinions personnelles ont varié, à l'égard de la conception de ce manuel. Tout d'abord les grammaires de Brunot et Bony, de Maquet et Flot, de Vignier, m'ont beaucoup plu. Les règles étaient longuement déduites de morceaux de lectures de dix à douze lignes ;

elles étaient formulées non en une phrase sèche, abstraite, mais en un exposé des résultats acquis par l'observation, comprenant souvent deux ou trois phrases ; elles étaient accompagnées de lectures, de récitations, de vocabulaires, de sujets de rédaction, et, naturellement, d'une série d'exercices, au reste fort bien compris souvent.

Or, je crains que les enfants ne se perdent dans ce fouillis. Ils ne retrouveront qu'avec peine les règles à apprendre par cœur ; et, quand ils auront à les répéter, ou bien à s'y référer, ils auront vingt, cinquante pages à feuilleter. Le manuel selon mon cœur comprendrait trente pages de règles, cinquante au plus, bien pédagogiquement typographiées, — soit dans un petit manuel à part, — soit sur la page de gauche, les exercices étant imprimés en regard, sur la page de droite, soit dans le haut des pages, séparées des exercices par une barre énergique. Il est bon que l'on puisse avoir sous les yeux, pour travailler, et la règle et l'exercice. Le premier mode me paraît le meilleur : deux recueils séparés, l'un pour les règles, espèce de court catéchisme grammatical, qui servirait dans les deux cours moyen et supérieur ; l'autre pour les exercices, que l'on peut diviser en deux fascicules : section moyenne et section supérieure, si on le juge bon. Alors l'élève peut travailler ayant devant lui sa grammaire et son exercice ; il peut apprendre ses règles en usant de sa seule grammaire ; le maître peut enfin lui faire fermer sa grammaire et le faire analyser, raisonner sur les seuls exercices. Plusieurs cours de langue ont adopté cette disposition.

Que dire du texte intuitif, puis de l'interprétation du texte, puis du résumé (qui remplace l'énoncé de la règle) de Brunot-Bony, Maquet et Flot, Vignier-Briod ? Il me semble qu'un tel procédé appartient au livre du maître plutôt qu'au livre de l'élève. Certes, nous l'avons vu, l'instituteur doit procéder ainsi pour faire comprendre une formule grammaticale. Mais je ne crois pas qu'il soit utile de reproduire dans le manuel de l'élève ce qui est le propre de l'enseignement oral. Il me semble préférable que le manuel de l'élève ne contienne que le résultat de la leçon orale, accompagné d'un ou deux exemples qui doivent aider à retrouver l'intelligence de la formule. Cependant si les praticiens de l'enseignement me démontrent que le texte intuitif et son interprétation doivent être imprimés dans le manuel de l'élève, comme chez Vignier, je me rendrai à leurs raisons.

Jusqu'à preuve péremptoire du contraire, *venue de ceux qui enseignent*, je continuerai d'estimer que ces longues explications allongent et alourdissent inutilement un manuel qui doit être court ; la consultation et l'étude de la grammaire en deviennent plus difficiles, car les enfants s'y retrouvent moins aisément ; elles lient les instituteurs à un texte intuitif qui n'est pas celui du livre de lecture et qui morcelle par conséquent l'enseignement ; les élèves se croient obligés d'apprendre l'explication avec la règle et les maîtres pensent qu'il est nécessaire de la leur faire apprendre, ce qui est une sur-

charge fastidieuse et stérile de la mémoire ; l'énoncé de la règle me paraît devoir suffire, dès que les termes en ont été compris, ce à quoi doit tendre et aboutir l'explication orale, appuyée de nombreux exercices oraux raisonnés, pratiqués en classe. Je sais qu'on peut répondre : l'élève qui ne comprend plus la règle, parce qu'il en a oublié l'explication orale, peut en retrouver le sens en lisant l'explication imprimée dans son manuel. A quoi je réponds que le jeu ne vaut pas la chandelle ; les règles qui sont de mise dans une école primaire sont si peu nombreuses et si simples que le sens en est facilement retrouvé moyennant une lecture attentive ; si l'élève ne les comprend pas c'est, ou qu'elles sont mal formulées, ou qu'elles ne sont pas du ressort de l'enseignement primaire, ou que le maître les a mal expliquées, ou que l'élève est idiot ; et, dans tous ces cas, l'explication écrite n'apportera guère de lumière. On ne saurait ériger en règle ce qui est une exception, ni compliquer et amplifier tout un manuel pour parer à cette exception éventuelle.

Les auteurs récents ont vivement critiqué l'ancienne division selon les dix parties du discours ; cette division était sans doute artificielle. Mais celles que les nouveaux manuels nous proposent ne me paraissent pas plus naturelles ; elles donnent aux maîtres comme aux écoliers l'impression de la confusion, du décousu, de l'illogisme. Je crois remarquer que l'on revient à l'ordre traditionnel (Calvet et Chompret, Prévost et Laurent). A l'encontre encore des manuels récents, je réintroduirais dans le texte grammatical les tableaux de conjugaison, ainsi que les définitions principales, claires et toutes pratiques.

Le recueil d'exercices.

A la grammaire théorique s'ajoute, comme indispensable complément, le recueil des exercices. L'idéal serait que chaque cours eût le sien. Car si la grammaire se répète, les exercices ne sauraient se répéter ; les exigences de chaque division sont autres. Pourquoi des exercices ? Nous l'avons suffisamment démontré : il en faut, et de nombreux, pour assurer la possession pratique, automatique, du savoir, pour introduire l'application correcte des règles *jusqu'au bout des doigts ;* il en faut, et de nombreux, qui serviront de matière aux analyses, aux raisonnements, à l'intelligence de la langue et de son génie.

Les exercices d'invention ne peuvent suffire : 1° parce qu'il est au-dessus de la portée des enfants d'inventer des exercices, même tirés du livre de lecture, alors que leurs rédactions témoignent qu'ils ne savent construire leurs phrases qu'avec peine et force fautes ; 2° parce qu'il faut avoir été entraîné par des exercices préliminaires, avant de composer une phrase contenant l'application correcte de la règle étudiée ; ces exercices ont pour but d'apprendre à faire voir

les cas où la règle s'applique, puis à la faire appliquer correctement ; 3° parce que l'invention des phrases est lente, fatigante, si elle est orale ; si elle est écrite, il n'est pas possible de faire une correction collective convenable, chaque cahier et chaque phrase étant divers ; 4° parce qu'il faut obtenir l'automatisme, et cela par des exercices nombreux et rapides ; 5° parce que, au moment de se mettre à son travail, à la maison, l'enfant ne sait souvent plus ce qu'on veut de lui, ni quelle règle il doit appliquer ; 6° parce que l'analyse n'est profitable que si le texte est sous les yeux de chacun, nettement délimité, et non pas noyé dans le contexte de tout un morceau. Il est très difficile de concevoir théoriquement que les exercices fondés sur les chapitres du livre de lecture puissent réaliser ces conditions ; pratiquement, celles-ci ne se réalisent pas. Les exercices d'invention ne doivent pas être éliminés ; ils terminent et couronnent la série des exercices du recueil.

Les exercices des nouvelles grammaires sont en textes suivis et non plus en propositions détachées. C'est préférable, évidemment, lorsqu'on peut composer un morceau, où les règles sont appliquées à toutes les lignes sans que la logique et le naturel en aient trop à souffrir. Mon vénéré maître de Louvain, M. Collard, est d'un avis différent : « Des phrases isolées s'adaptent plus aisément aux règles ; elles permettent de présenter les difficultés avec ordre et les rendent plus frappantes ; elles abrègent considérablement les exercices ; elles peuvent être composées de telle façon qu'elles ne contiennent aucun fait grammatical inconnu des élèves » ; quant aux exercices de récapitulation, « on préférera des morceaux en textes suivis, sans en torturer le texte ni en gâter le style ».

Les exercices doivent être nombreux, variés, intelligents. Sans excéder de beaucoup ce qui est indispensable, il est bon que le chiffre des exercices permette de se mouvoir à l'aise. A feuilleter les grammaires d'autrefois et celles d'aujourd'hui, on peut louer ces dernières, je crois, de contenir des exercices plus variés, moins machinaux et monotones, mieux appropriés, dans leur sens et leur vocabulaire, à l'intelligence enfantine. Combien gracieux, combien « élevants », sont, par exemple, les exercices du *Cours de Langue* de Prévost et Laurent (Bloud). On ne peut dire que le mouvement, né il y a quelque vingt ans, qui tendait à renouveler l'enseignement grammatical par l'observation et l'intuition n'ait pas porté de bons fruits. Notre canton fut l'un des premiers à en comprendre le sens et la portée ; nous nous sommes trompés sur deux points : la suppression de la grammaire et la prédominance exclusive des exercices d'invention. Nous avons eu raison dans tout le reste : partir de faits de langage observés dans un texte, interpréter par interrogation ces faits, trouver avec la collaboration des élèves la formule de la règle, comme aussi dans l'utilisation du livre de lecture et dans le rapprochement des leçons de grammaire et des leçons de lecture.

Grammaire et livre de lecture.

Il est admis de tous et partout que la grammaire s'apprend inductivement, par l'observation de l'usage dûment constaté. Cet usage, l'écolier primaire l'observe dans son livre de lecture. Que le livre de lecture doit demeurer au centre de l'enseignement primaire de la langue maternelle, c'est trop évident. Mais qu'il doive rester unique, je ne le pense pas. La grammaire s'apprend par l'observation de l'usage, c'est vrai. Mais il est indispensable que les résultats de cette observation soient consignés quelque part, non dans un cahier ou dans un carnet, mais dans un manuel qui parle clair aux yeux et à l'esprit et par sa rédaction et par sa disposition typographique ; ce manuel, l'enfant doit pouvoir l'étudier longuement, le consulter, l'avoir devant lui toutes les fois qu'il écrit un exercice, une rédaction. Une expérience de vingt ans a montré notre erreur ; sachons revenir à la sage mesure. Nous avons eu raison de réformer notre méthode d'enseignement ; nous avons eu tort de proscrire un moyen d'enseignement qui pouvait s'adapter parfaitement à cette méthode [1]. E. D.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

I. Qu'est-ce que l'orientation professionnelle ?

L'aviateur prépare son exploit. Sur sa table de travail s'entassent pêle-mêle les objets les plus hétéroclites. Son courrier du matin a trouvé place auprès de quelque magnéto ; ses cartes de géographie, ses plans topographiques, ses croquis sont maculés de taches graisseuses.

Dans l'esprit du pilote, l'ordre règne cependant. Ces cartes lui indiquent la route à suivre pour toucher son *but :* l'aérodrome du Bourget, car c'est l'Europe qu'il veut atteindre. Ces croquis sont le fruit de son travail. Les chiffres se multiplient et s'additionnent. Lindbergh calcule les distances, évalue les difficultés. Dans quel *milieu* volera-t-il ? Que rencontrera-t-il ? Quelles résistances aura-t-il à vaincre ?

Ces magnétos, ces « bougies » sont des pièces minimes, mais non moins indispensables, de ce *sujet :* le « Spirit of Saint-Louis », qu'il projette de transporter d'un seul raid en Europe.

Objet, milieu, sujet ont dans son esprit le sens d'Europe, océan et avion. Constamment, ces trois mots résonnent dans sa tête. Il compare, recherche les lieux, les proportions ; il calcule les chances, les difficultés ; en un mot, il prépare son *raid.*

[1] Ici se termine l'étude générale écrite en 1921-22. La seconde partie, traitant de la méthode d'enseigner la grammaire aux trois cours primaires, n'existe qu'en brouillon ou en notes détaillées ; elle sera rédigée et publiée l'automne prochain.