

<b>Zeitschrift:</b>	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
<b>Herausgeber:</b>	Société fribourgeoise d'éducation
<b>Band:</b>	58 (1929)
<b>Heft:</b>	6
<b>Artikel:</b>	Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire dans nos écoles [suite]
<b>Autor:</b>	[s.n.]
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-1041058">https://doi.org/10.5169/seals-1041058</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 05.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

peut les arrêter » !! N'ont-ils pas l'appui des autorités du canton, du clergé et de beaucoup de conseils communaux, en un mot, d'un grand nombre de citoyens à qui la formation des jeunes filles à leurs devoirs futurs n'est point indifférente ? N'ont-ils pas acquis la sympathie des mères de famille, des mères vraiment dignes de ce nom, qu'il importerait d'encourager en leur donnant le moyen de dire leur mot dans des questions primordiales en éducation de la jeunesse. Ce droit ne saurait leur être contesté. Nos dispositions légales actuelles ne s'opposent pas à ce qu'elles soient représentées dans les commissions scolaires et déjà on songe sérieusement à leur donner accès dans les comités des écoles ménagères. Ce résultat atteint, qu'importe la question d'élargir le statut civique des femmes ? Je pense que l'escargot, sous le signe duquel la Saffa a inauguré ses travaux, gardera, pendant quelque temps, son allure lente et discrète, mais sûre avant que le forum soit ouvert aux femmes, avec son trouble, ses agitations et ses orages. Que le ciel les en préserve longtemps encore !

E. G.

---

## Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire dans nos écoles

(Suite.)

---

### Quelques principes

Du but assigné aux leçons de grammaire dérivent un certain nombre de principes, que j'expose tout d'abord par souci de clarté, au risque d'avoir à les répéter dans la suite.

*Ce ne sont point les règles qui éduquent, mais les exercices.* Car les exercices seuls donnent cet automatisme, qui fait que l'on a ses règles au bout de ses doigts, qu'on les possède pratiquement. Et ce sont aussi les exercices qui obligent l'intelligence enfantine à raisonner, à discuter les cas de langue et les rapports des idées. Que les noms terminés par *ou* prennent *s* au pluriel, sauf sept exceptions, que les verbes en *yer* et *ier* font suivre *l'y* ou *l'i* d'un second *i* aux deux premières personnes du pluriel de l'imparfait de l'indicatif et du présent du subjonctif, il n'y a rien là qui forme l'intelligence ; c'est la mémoire qui enregistre des faits. Mais discuter les cas où s'appliquent les règles, où s'expriment donc des rapports d'idées, voilà à quoi l'intelligence va s'exercer.

Parmi les exercices, celui qui me paraît le plus apte à procurer le bénéfice de vigueur, de précision, qu'on attribue à cette gymnastique intellectuelle, c'est *l'analyse*, cette analyse si décriée, et que nous aurons à réhabiliter. Trouver la nature des mots, leurs accords, leurs fonctions dans la phrase, leur agencement en propositions, et raisonner ce que l'on a trouvé, c'est sans doute de l'analyse gram-

maticale et logique ; c'est plus encore une analyse de la pensée et des opérations de la pensée. Aussi bien, ce qui éduque, ce n'est pas la quantité des règles, même comprises et apprises, mais la quantité — et la qualité — des exercices.

L'analyse cependant n'assurera ce bénéfice que pour autant qu'elle est *intelligente*, donc *raisonnée*. Toute application de la règle doit pouvoir être justifiée par l'élève : « Il y a ici telle terminaison, tel accord, parce que... » Voilà ce que l'on veut dire, lorsque, à la suite du P. Girard, on demande que la grammaire d'idées se substitue à la grammaire de mots.

Je dis bien : faire raisonner les applications, les analyses, en signalant le rôle du mot dans la proposition, en énonçant la règle convenable. Mais faut-il justifier la règle elle-même ? « Les roses fleurissent » ; *les* et *roses* prennent un *s*, en vertu de la règle générale du pluriel ; *fleurissent* se termine par *ent*, d'après la règle de l'accord des verbes ; voilà l'explication du cas pratique. Mais dois-je de plus expliquer pourquoi *s* est la marque du pluriel et *ent* la terminaison de la troisième personne du pluriel des verbes du premier groupe ? Non, certes, car si l'usage s'explique par l'histoire de la langue, cette histoire n'est pas du domaine primaire ; elle ressortit à l'Université. Que faire alors ? Simplement constater, et *faire constater par l'élcolier l'usage* de la langue authentique, reconnu de pur aloi par l'ensemble de la nation et de la race dont elle est le patrimoine, et l'admettre comme un fait. Une règle grammaticale s'enseigne comme un fait : par constatation. La grammaire est le résumé des faits et des lois du langage. Ces faits et ces lois s'observent. Tout l'effort de l'abbé Horner chez nous porta sur ce point : l'enseignement de la grammaire est inductif ; il fait constater les faits ; il résume ses constatations en des lois, qu'il exprime en des formules nettes et concises qui sont les règles. A ces formules sont ramenés tous les cas qui y rentrent, que l'on rencontre dans la suite. La règle, comprise, puis apprise, sert de raison explicative à tous les faits grammaticaux qui se présentent plus tard ; elle guide toutes les applications pratiques que l'on est appelé à faire.

Où trouverons-nous les faits grammaticaux, dont la constatation systématisée, réduite en définitions et en règles, constituera notre grammaire ? Dans les monuments mêmes de la langue, dans les écrits des auteurs qui sont reconnus comme les représentants authentiques du bon, du pur parler français. Notre langue cependant évolue ; elle a beaucoup évolué depuis l'époque classique. Or, je veux faire connaître à mes écoliers la langue d'aujourd'hui, — j'entends celle qui est faite, finie et définie, et non celle qui est en train de se faire, qui est plutôt la langue de demain, si tant est que l'usage s'en maintienne et la consacre. Je choisirai donc des exemples dans les auteurs d'aujourd'hui ; ou si je les tire des auteurs du XVII<sup>me</sup>, du XVIII<sup>me</sup> siècle, j'aurai soin de ne prendre que des passages con-

formes à l'usage actuel. Mais ai-je besoin de recourir aux grands écrivains ? Ce n'est point nécessaire dans les classes primaires ; on n'y étudie pas l'histoire de la littérature ; les élèves n'ont pas à situer un Montaigne, un Bossuet, un Chateaubriand, dans l'histoire et l'évolution de la prose française ; la signification de leurs témoignages n'est guère perçue que dans l'enseignement secondaire. Puis, la pensée des écrivains de notoriété est souvent trop élevée pour pouvoir être analysée par de petits primaires avec la minutie que comporte l'examen de la structure grammaticale de leur phrase ; et celle-ci est parfois assez subtile de forme et de construction bien compliquée. Si nous n'avons qu'à extraire d'un texte une proposition banale, autant vaut simplement se servir de ce qui, entre les mains des élèves, est le monument authentique du parler franc et net : leur livre de lecture. Ce n'est point à saint Thomas que nos premiers communians se réfèrent pour savoir l'authentique doctrine de l'Eglise sur tel point, comme la présence réelle dans l'Eucharistie, mais à leur catéchisme diocésain. Ainsi, les élèves de nos classes s'en réfèrent-ils à leur livre de lecture cantonal, pour ce qui est de l'usage actuel en langue française. Il faut donc partir d'un texte, où l'on constate l'usage en un ou plusieurs exemples, et ce *texte est normalement le livre de lecture*, témoin digne de foi, facile à interroger longuement, du parler courant d'aujourd'hui.

On dit parfois : la leçon de grammaire ne fait que rendre conscientes les règles que l'enfant applique inconsciemment. C'est un non-sens ; car l'enfant n'est pas une autorité en matière de langue, mais l'usage ; c'est l'usage qu'il importe de constater et de rendre conscient. De plus, l'enfant parle, trop souvent, fort mal, accorde de travers, donne des genres et des nombres erronés, construit à sa fantaisie ; aussi la conscience de ce qu'il dit ou écrit ne serait que la conscience de fautes grossières et d'idiotismes barbares. Par ailleurs, on ne peut constater, examiner un fait de langage que lorsque ce langage est fixé, rigide, arrêté devant nos yeux, susceptible d'être analysé à loisir, en détail ; le langage parlé est trop mobile ; seul le langage écrit se prête à cet examen ; seul aussi, le langage écrit peut être d'impeccable correction.

Mais peut-être veut-on dire qu'il faut faire observer aux élèves les faits grammaticaux et constater les règles pratiquement dans les textes qu'ils lisent, interprètent, analysent, bien avant de leur en donner la connaissance systématique. En première année déjà, n'exerce-t-on pas leur vocabulaire et ne leur fait-on pas réciter : le foin est sec, la feuille est sèche ; le cheval court, les chevaux courrent ? ne leur fait-on pas remarquer, sans formuler encore une règle abstraite et générale, que le féminin de *sec* est *sèche* et le pluriel de *cheval* est *chevaux* ? Ainsi prépare-t-on de longue main et par une longue pratique la théorie qui ne sera formulée que plusieurs années plus tard. Les matériaux s'amassent dans la mémoire, que l'intelli-

gence resserrera quelque jour en une brève définition, en une règle concise ; mais la formule aura pour l'élève alors un sens compréhensif et plein, dans son raccourci substantiel.

Il est indispensable de même que, dès les cours inférieurs, on amène les enfants à chercher dans telle phrase dont ils ont à rendre compte quels sont les mots qui expriment l'action ou l'état, tout pratiquement, sans prononcer les appellations : action, état. Qui fait cette action ? subit cet état ? où ? quand ? comment ? moyennant quel résultat ? sans user des termes : verbes, sujets, compléments, propositions ; le rôle de chaque mot, de chaque membre de phrase, est ainsi concrètement défini : « Mon frère connaît ma passion pour les fleurs. Celles qu'il m'a envoyées sont charmantes ; mais elles sont fort délicates. » La lecture de ces deux lignes et le compte rendu qu'on en doit donner n'exigent-t-ils pas que l'on fasse remarquer que *celles* et *elles* remplacent *fleurs*, sans que l'on ait à donner intempé-  
tivement la définition du pronom, sans qu'on prononce même ce mot. Mais la masse de ces constatations donnera à la définition du pronom sa substance et sa consistance (si j'ose dire) lorsque, bien plus tard, elle sera énoncée. Le cours systématique de grammaire ne fait alors réellement que rendre conscientes des connaissances réelles que l'expérience et l'observation ont fait acquérir depuis trois, quatre, cinq ans ; la grammaire n'est plus un « code » imposé dogmatiquement, mais le résultat « conscient et organisé » de ces expériences et de ces observations, concentré en des formules précises, dont chaque élève saisit et le sens et l'utilité.

Cette préparation tout occasionnelle ne peut suffire ; il faut organiser un *cours systématique, régulier et gradué*, de grammaire. Ces observations que les élèves ont recueillies pêle-mêle au cours des divers exercices, spécialement dans la lecture, le vocabulaire, la rédaction, doivent être précisées, coordonnées, pour être utilisables. Nous avons trop souffert du funeste préjugé : « La langue s'apprend par la langue » ou : « La grammaire s'apprend dans la lecture et par la lecture », pour persévéérer dans des errements pernicieux. L'enseignement à l'occasion de la lecture, comme annexe de la leçon de lecture, ne sera jamais, en dépit de tous les avis et de toutes les ordonnances officielles, que décousu, fragmentaire, désordonné. Il faut donc ou supprimer l'enseignement de la grammaire, ou permettre à cet enseignement d'être ce qu'il doit être ; qu'il jouisse des moyens de remplir sa fin, c'est-à-dire d'heures et de manuels distincts des heures et du manuel de lecture. Mais distinct ne signifie pas séparé, sans rapports aucun, puisque, aussi bien, je viens d'élever le livre de lecture à la dignité de témoin scolaire de l'authentique usage, dans le vaste domaine de la langue et de la littérature françaises.

Apprendre à l'enfant à parler, à écrire correctement, selon l'usage reçu du français d'aujourd'hui, tel est l'un des buts de l'ensei-

gnement grammatical. Mais ce savoir est tout pratique ; il est plus une habitude qu'un savoir. Il faut que l'élève parle correctement sans penser à sa grammaire ; il faut qu'il applique les règles *automatiquement*, sans devoir y réfléchir ; il faut qu'il possède sa grammaire au bout de sa langue, au bout de ses doigts, autant que dans son cerveau. La grammaire est un savoir destiné à être appliqué, et non seulement récité ; il est alors une aptitude, une habileté, un savoir-faire, en un mot *une habitude*. Or, l'habitude s'acquiert par la répétition inlassée d'exercices, les gammes pour le piano, le solfège pour le chant, qui aboutissent à un automatisme. La technique est d'abord apprise avec attention ; l'effort est surveillé avec application ; les maladresses sont lentement réprimées, puis supprimées ; ce n'est qu'au bout d'*exercices* persévérand, le plus souvent mécaniques, ennuyeux, que l'automatisme produit ses effets : rigueur, rapidité, précision ; l'attention n'a plus à se porter sur le fonctionnement du « mécanisme » ; elle peut se concentrer sur le but désiré.

Le rôle et l'importance de la mémoire sont aujourd'hui mieux appréciés, grâce aux recherches expérimentales qui se sont attachées à cette fonction psychologique avec une préférence particulière. Les économistes ont émis cet axiome : « Ne fais pas faire par la main ce que tu peux faire faire à la machine. » La pédagogie d'aujourd'hui transformeraient comme suit cette règle pratique : « Ne fais pas faire par l'intelligence ce que tu peux faire faire par ta mémoire. » La justification de cette règle nous est donnée exclusivement par W. James : « Plus nous confierons de détails de la vie quotidienne à la garde d'un automatisme sans effort, plus nous acquerrons d'autonomie à nos facultés supérieures et les rendrons libres de se consacrer exclusivement à leurs fonctions propres. » N'est-ce pas le cas du musicien ? Il n'est capable de jouer un morceau relativement difficile avec intelligence et sentiment que lorsqu'il le sait par cœur ; il a libéré alors son intelligence de la surveillance des notes, des doigts, du mouvement ; il peut donc l'appliquer exclusivement à l'expression dans l'exécution, qui devient alors, mais alors seulement, œuvre d'art. De même, en classe, et plus tard dans la vie, l'effort de l'intelligence n'a pas à se disperser sur l'accord des adjectifs, la terminaison des verbes ; il peut s'employer uniquement au développement de la pensée, aux meilleurs mots qui l'expriment. L'axiome du Dr Le Bon : l'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient, faux dans son outrancière généralité, est juste lorsqu'il s'agit d'une technique à posséder, d'une habitude à acquérir à condition de remplacer *inconscient* par *conscience virtuelle*. Les règles de grammaire, appliquées d'abord avec attention concentrée, en pleine conscience active et claire, ne sont plus appliquées par les personnes entraînées, que dans une conscience fort diminuée, devenant ce semblant d'inconscience qu'est la conscience virtuelle, cachée, non actuellement présente à l'esprit. Mais cet entraînement suppose

des exercices très nombreux, bien gradués, et beaucoup de temps. Le temps ne respecte pas ce qui a été acquis sans qu'on l'ait respecté. La grammaire apprise en vitesse ne demeure pas ; les exercices insuffisamment nombreux ne la transforment point en savoir habituel. Que faire ? 1<sup>o</sup> imposer des exercices très nombreux ; 2<sup>o</sup> ne passer à l'exercice supérieur que lorsque l'exercice antérieur sur lequel il s'appuie est devenu à peu près automatique, donc n'avancer que lentement, très lentement ; 3<sup>o</sup> que chaque exercice soit d'abord conscient, c'est-à-dire que la règle soit clairement constatée, formulée nettement, apprise par cœur, puis appliquée correctement, avec pleine conscience et attention ; 4<sup>o</sup> enfin la série des exercices, dont plusieurs pourront être mécaniques (horreur ! mais, musiciens, pensez aux gammes !), procurera l'entraînement, l'automatisme, l'habitude, le savoir-faire. A vrai dire, les gens pressés, dont la préoccupation est d'arriver à la fin du programme trop chargé que de graves étourdis leur ont imposé, ne trouveront pas leur compte à cette méthode. Mais notre but n'est pas d'arriver à *voir* le programme, ni à le *parcourir* (ce qui signifie : courir au travers), mais à l'*absorber*, à le faire passer « du conscient à l'inconscient », plus exactement de l'état de savoir compris à l'état de savoir habituel. Or, ce but ne peut être atteint que par l'exercice lent, gradué et prolongé.

Il faut enfin tenir compte, dans le choix et des matières et des exercices, des *stades successifs et divers du développement de l'intelligence écolière*, ainsi que des *besoins de sa vie pratique future*.

L'obligation scolaire atteint le jeune garçon de 7 à 15 ans, la fillette, de 7 à 14 ans. Or, l'âme de l'enfant ne se développe pas avec régularité et continuité, entre ces années climatériques. Une transformation assez profonde et brusque s'opère vers la onzième année, soit à peu près exactement lors du passage du cours moyen au cours supérieur, selon les us de notre organisation scolaire. La première période est caractérisée par un pouvoir d'absorption mnémonique considérable ; la seconde, par la capacité de raisonner sur du concret, par un éveil assez vif et frais de l'intelligence, une joie de comprendre, qui annonce l'adolescence. Cette évolution impose à notre enseignement des adaptations correspondantes.

Et, puisque ce ne sont pas les règles qui éduquent, mais les exercices et les raisonnements auxquels ils donnent occasion, puisque nous devons y faire un choix sévère et restreint, nous n'apprendrons que les règles d'application constante, qu'on ne peut ignorer sans s'exposer à des fautes grossières ; ces règles seules doivent être apprises par tout écolier primaire normal ; le programme ne devrait comprendre que cette matière essentielle. Peu de règles, mais beaucoup d'exercices ! Que l'on réserve donc à l'enseignement secondaire les définitions, les classifications, les théories, tout ce savoir, excellent sans doute, mais d'ordre plutôt spéculatif, dont seuls les élèves exercés à l'interprétation des classiques peuvent profiter. L'ensei-

gnement primaire est élémentaire et pratique, déclarent les lois scolaires et les manuels de pédagogie ; restons fidèles à ces indications ; restons fidèles aussi au conseil du P. Girard : « Etudier *peu* de choses à la fois, mais *bien* et *beaucoup* la même ; c'est ainsi que l'on peut faire de profondes et, par conséquent, de durables impressions sur les jeunes esprits. »

---

## Notes sur l'éducation en Amérique

---

Un professeur français qui enseigna pendant vingt ans en Amérique fait part de ses réflexions sur l'enseignement aux Etats-Unis, dont voici un bref extrait :

Le but de l'éducation, en Amérique, c'est de faire des Américains. C'est pour cela que, dès les origines de la colonisation, les pionniers ouvrirent des écoles et fondèrent des universités. Dans un pays d'hommes libres, où tous participent au gouvernement, l'ignorant est inutile à la cité. Lire la Bible, les *covenants*, la constitution, les gazettes, savoir chiffrer et tenir des comptes, n'est pas un luxe, mais une nécessité. De ses origines, l'éducation américaine tient, aujourd'hui encore, son caractère démocratique et utilitaire. L'enseignement primaire et primaire supérieur est obligatoire jusqu'à seize ans, et, comme le secondaire, est gratuit ; la grande majorité des jeunes Américains passent par le collège. Il y a très peu ou point d'illettrés en Amérique, et il s'y rencontre une très vaste proportion de gens instruits. Disons-le tout de suite, l'enseignement est inférieur en qualité à ce qu'il est en Europe. Pratiques avant tout, les Américains n'ont jamais attribué à l'instruction, et à ceux qui la donnent, ce caractère sacro-saint qu'elle a gardé longtemps chez nous. En dehors des villes, les écoles sont improvisées. Il n'y a pas de centralisation administrative, pas de ministère de l'Instruction publique à proprement parler, pas de programmes uniformes. Ce sont les Etats, les municipalités, et non le pouvoir central, qui s'occupent de l'éducation.

La grande difficulté, c'est le recrutement du personnel. L'enseignement primaire et, dans une large mesure, le secondaire sont à peu près complètement entre les mains des femmes, jeunes ou vieilles filles pour qui l'enseignement n'est trop souvent qu'un pis-aller et, comme on dit, « une poire pour la soif ». Le passage à l'Ecole normale n'est pas obligatoire. On peut devenir professeur sur la foi d'un vague certificat. Le métier d'instituteur ou de professeur ne tente guère les Américains ; la besogne est trop sédentaire et les émoluments trop maigres. Ce pays, qui est couvert d'écoles, n'a guère de respect pour les pédagogues. Les maîtres consciencieux et capables ne manquent pas, surtout dans les grandes villes où la préparation professionnelle est très poussée et où les universités s'en occupent. Mais ailleurs, dans bien des écoles, le personnel enseignant est improvisé et il est plutôt médiocre.

L'esprit d'égalité démocratique, doublé de leur bonhomie naturelle, porte les Américains à une indulgence extrême envers l'enfant. On peut dire que le jeune Américain est traité en majeur dès sa naissance. On lui parle comme à un homme. Ni sermons, ni gronderies. Jamais, surtout, on ne le malmène. Jamais, à son sujet, de coups ou d'éclats de voix. Le *self-respect* s'y oppose. Les Américains semblent déverser sur leurs rejetons le trop-plein de la sentimentalité dont ils sont prodigues pour les bêtes. Tout ce qui pourrait contrister l'enfant