

Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation
Band: 60 (1931)
Heft: 8

Artikel: Encore nos leçons de grammaire!
Autor: Schneuwly, Th.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1039026>

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: 16.01.2026

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

Encore nos leçons de grammaire !

Notre dernier travail envisageait le programme et l'enseignement de la grammaire chez les enfants du cours inférieur. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons de poursuivre notre petite étude, ayant spécialement en vue le cours le plus ingrat de nos écoles primaires, nous voulons dire : *le cours moyen*.

Les écoliers, que la promotion élève à ce cours, font, sous tous les rapports, mais en particulier, pour le cas qui nous occupe, dans le domaine de la langue maternelle, immédiatement connaissance avec des difficultés considérables. Si, pour ne pas trop nous éloigner de notre sujet, nous prenons comme exemple l'orthographe, combien de maîtres n'ont pas à se lamenter sur ce point avec les élèves de ce cours ? Il arrive souvent alors que, sur cette insuffisance, on basera son programme grammatical.

Nous savons que le cours moyen comprend les élèves ayant de 9 à 11 voire même 12 ans. Ceux-ci, particulièrement réceptifs, n'ont cure de nos raisonnements qu'ils trouvent fastidieux : *Credo, magister dixit*, semblent-ils dire. Or, les particularités orthographiques demandent un certain pouvoir de pénétration et de raisonnement. Il est donc bien prématuré de vouloir leur expliquer des faits grammaticaux dont ils sont presque incapables de saisir le sens. Ce qui ne signifie pas qu'ils soient hors d'état de résoudre quelques cas proposés à leur attention. Mais, plus souvent, qu'on prenne la peine de vérifier, cela ne tient pas du tout : ni à la règle enseignée, ni non plus au raisonnement qu'il saura répéter tout comme un disque de gramophone. Tenez par exemple :

« Le verbe se met à l'infinitif quand deux verbes se suivent ou quand il est précédé d'une préposition. »

Combien de fois est-il arrivé de constater que l'élève ne voyait pas plus les deux verbes qui se suivent que la préposition qui le précède. Du reste, il n'a, en ce moment, qu'une très vague idée de la préposition, des infinitifs et surtout des participes. Par contre, il arrivera souvent que l'élève répétera les deux moyens de distinguer l'infinitif du participe pour être plus sûr de tomber juste. Tout comme celui qui, voulant éviter une faute d'orthographe, écrira *leur* sans *s* et *devoirs* avec la marque du pluriel dans la phrase suivante :

« Ils s'acquittent glorieusement de *leur* devoirs et Dieu les protège.

Tout cela pour dire que baser son programme de grammaire sur les fautes d'orthographe que peuvent commettre les élèves et qu'introduire des règles pour les combattre ne doit pas être un procédé très sûr ni très rationnel. Qu'occasionnellement on use de ce moyen qui fortifie l'acquisition de l'orthographe, c'est fatal. Les élèves sont parfaitement aptes à absorber, sans tant d'explications, ce qu'il y

a de machinal, de conventionnel, de questions de fait dans la grammaire.

Notre programme sera avant tout un programme de généralités. « Nous partirons de l'enfant lui-même, de la phrase qu'il prononce. Nous lui montrerons qu'il y a un personnage, qu'il a tel ou tel aspect ou caractère, qu'il agit, qu'il fait quelque chose à un moment donné et dans des circonstances données, qu'il y a un intérêt dramatique ¹. »

Exemple : Une pauvre enfant entrait un soir dans une église de village. Elle errait sous la voûte obscure.

Cette phrase contient implicitement tout le programme du cours moyen :

1. Le personnage ou	=	une enfant (elle)	nom déterminé et prénom
2. aspect	=	pauvre	qualif. épithète
3. qui fait quelque chose	=	{ entrait errait	verbe
4. un moment donné	=	un soir	nom-déterminat.
5. d'autres circonstances	=	{ dans une église de village sous la voûte obscure	nom-préposition déterminatif, etc.

On étudiera donc : le nom, les espèces, leur genre, la formation du féminin laissant pour plus tard les cas rares comme : le lièvre, la hase ; le sanglier, la laie, etc.

Puis, nous aborderons le nombre, la formation du pluriel avec les exceptions les plus usuelles : l'article, l'adjectif qualificatif, son accord, la formation du féminin (un cas par leçon), énumération des adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux et les principaux indéfinis ; les pronoms personnels énumérés par personne, démonstratifs, possessifs, les principaux relatifs ou interrogatifs et les indéfinis. Les conjugaisons seront exercées avec vigueur par l'usage et sans subtilités avec les principales exceptions sans faire rendre compte de ce qu'il y a d'exceptionnel ; par exemple : aller, envoyer, asseoir, voir, pouvoir, vouloir, savoir et quelques autres utiles pour l'élocution et la rédaction. Les exceptions courantes seront étudiées dans le vocabulaire et par l'usage. Il suffit que l'enfant sache conjuguer *aller* aux temps qu'on lui demande et ce serait torture que de lui faire apprendre la liste des temps irréguliers et des radicaux. En général, on s'attachera davantage à la terminaison qu'au radical qui appartient bien plus à l'orthographe d'usage. On verra aussi les participes passés. On pourra ajouter, et cela sans difficultés pour l'enfant, l'énumération des principaux adverbes, prépositions et conjonctions. Occasionnellement, dans une lecture, on mentionnera l'interjection.

Ce programme, qui englobe tout ce dont l'enfant peut avoir besoin pour son élocution et pour ses rédactions, sera absorbé en deux ou trois ans. S'il est appris avec entrain, appuyé sur des exer-

¹ Manuel général.

cices courts, variés et relativement lents et surtout si l'on s'est imposé de ne point passer à une notion nouvelle avant que la précédente ait été parfaitement assimilée, on aura alors la satisfaction d'avoir fait du bon travail. De plus, il constituera une revision utile pour les élèves du cours supérieur. Il faut noter que généralement dans nos campagnes, nous sommes obligés de réunir les deux cours pour l'enseignement de cette branche. La tâche du maître qui doit rester à la portée du cours moyen, sans risquer d'être insipide pour les élèves du cours supérieur, se complique singulièrement.

Voilà pour le programme ; arrivons à la méthode. Un ou deux exemples en diront plus qu'une longue théorie. Supposons qu'on veuille enseigner la *formation du pluriel des noms en ou*. On aura relevé au tableau noir les exemples suivants :

1. Le jardinier enfonça un pieu dans un *trou* préparé d'avance et chaque jour, il y plantait un *clou*.
2. Le *coucou* vit à l'écart des autres oiseaux.
3. Le menuisier me donnait un *sou* pour les courses que je faisais pour lui.
4. { Une ménagère acheta un *chou* sur le marché.
5. { Le berger David choisit un *caillou* dans le torrent.

Les noms sur lesquels on veut attirer l'attention seront écrits avec de la craie en couleur. Un élève lira les exemples du tableau, puis plusieurs. Ils mentionneront ensuite tous les noms sans distinction, le genre et le nombre. Ils souligneront encore les noms en *ou* déjà écrits en couleur. On attirera spécialement son attention sur ces noms. On répétera la règle générale du pluriel. Un élève ira transcrire au pluriel la première phrase, observation des exemples par les élèves, remarques, on aura conservé la craie en couleur pour les noms en *ou* et une autre couleur pour écrire la terminaison au pluriel. Ainsi pour la seconde et pour la troisième proposition.

1^{re} remarque : Les noms en *ou* prennent un *s* au pluriel.

* * *

S'ils suivent la règle générale, pourquoi établir une différence ? Les élèves avancés de ce cours brûleront d'impatience pour répondre. C'est l'un de ceux-ci qui transcrira au pluriel les phrases 4 et 5. Les élèves remarqueront bien vite que dans ces exemples les noms en *ou* n'ont pas suivi la règle générale. Il reste à déterminer quand on mettra un *s* et quand, par contre, c'est un *x* qu'il faudra ajouter. Par des questions bien dirigées, les élèves formuleront la règle et donneront l'exception, d'autres la répéteront, à tour de rôle puis en chœur. Les noms faisant exception seront inscrits au tableau dans un ordre déterminé qu'on exigera tel dans toutes les réceptions postérieures.

2^{me} remarque : Quelques noms en *ou* prennent un *x* au pluriel, ce sont...

Règle. — Les noms en *ou* prennent un *s* au pluriel : excepté bijou, caillou, etc...

Quelques élèves seront appelés à tour de rôle au tableau noir et transcriront sous dictée des noms en *ou* qu'ils mettront au pluriel en regard pendant que leurs camarades élaboreront des propositions orales, permettant de vérifier aussi que le sens des mots est saisi.

Après, seulement, on passera aux exercices écrits.

Nous ne nous contenterons pas de placer devant les yeux des élèves un ou deux termes faisant l'objet de la règle :

Le clou = les clous, etc.

Le bijou = les bijoux.

Je suis parfaitement d'avis qu'on y gagne beaucoup en simplicité, mais à traiter les choses trop simplement, l'élève en vient bien vite à les considérer comme futiles. Le bénéfice de culture que doit laisser toute leçon devient relativement mince. Nous intercalerons le vocable grammatical dans la proposition, son milieu habituel. Afin que l'élève n'arrive pas à considérer les exemples donnés que comme des faits isolés qu'il ne prendra pas la peine d'appliquer ou de vérifier dans ses travaux personnels. De plus, il est très avantageux de lui apprendre à considérer les différentes parties du discours non en elles-mêmes simplement, mais en fonction de la phrase.

On a beaucoup prôné les textes suivis sur un sujet. Personnellement, nous n'avons jamais beaucoup prisé cette tendance. Du reste, en l'avouant, nous disons tout haut ce que beaucoup pensent tout bas. Nous les utilisons pourtant dans les récapitulations. Nous n'aurons pas l'outrecuidance de nous ériger en autorité dans la matière, mais notre modeste expérience nous permet de saisir journellement et sur le vif, l'intérêt réel et pratique qu'offre telle ou telle méthode éprouvée dans les mêmes conditions d'impartialité. Nous préférons présenter aux élèves des phrases simples, mais correctes, desquelles on a éloigné le maximum d'éléments étrangers à l'objet de la leçon. Des *exemples relativement courts*, afin que le sens total en soit facilement saisi, contenant *des mots connus*, car il ne convient pas de muer la leçon de grammaire ni en leçon de lecture ou de vocabulaire. Quand la phrase est longue, l'attention doit se disperser alors qu'il faut, au contraire, la concentrer sur des faits à constater. Les exemples proposés doivent être si clairs, si manifestes que la règle à découvrir saute aux yeux, ou tout au moins apparaisse avec clarté dès que l'attention a été attirée. Les élèves de ce cours observent volontiers et bien, mais immédiatement, ils ne raisonnent guère, ou ne vont pas loin. Donc, choisissons des exemples où la règle se montre bien en évidence. *Ceux-ci seront tirés*, le plus souvent possible, *du livre de lecture et mieux encore du chapitre lu*. Nous éviterons ainsi les difficultés énumérées plus haut ayant trait à la lecture et au vocabulaire surtout. L'enfant aura la bonne fortune de voir que ce n'est pas une phrase factice, mais que l'usage est bien tel, puisque le livre imprimé écrit ainsi.

Aucune modification ne devrait être apportée par l'élève à un ordre donné dans l'énoncé d'une exception ou d'une énumération quelconque. Il est étonnant de constater comment le rythme aide la mémoire. Le Père Girard disait : « Répétez fréquemment une série donnée de pensées ou même de mots et la mémoire vous le rendra dans le même ordre. » Mais cet ordre lui-même doit être étudié et non quelconque. C'est alors une école d'ordre et de discipline qui a sa valeur. N'oublions pas que les élèves du cours moyen sont à un âge où les habitudes se prennent vite. Profitons de cette heureuse disposition pour leur en faire acquérir un bon nombre et de bonnes.

Pénétrons-nous bien de cette idée que c'est à l'enfant de chercher la règle générale et c'est à lui de la formuler clairement. Ce qui nous amène à dire que *l'interrogation* sera l'élément vital de la leçon. Nous venons de démontrer que l'enfant part d'un fait clair, précis, contenu en des exemples *ad hoc* ! et qu'il doit arriver à formuler une règle ou une exception. C'est donc à lui de constater le fait grammatical. On les y amènera lentement, progressivement par des questions qui provoquent l'observation des exemples écrits au tableau noir. Ces questions seront claires, précises et combinées de telle façon qu'elles amènent facilement, directement les élèves à découvrir la règle ou l'exception. Si les questions ont été bien choisies, tout verbiage ne peut qu'entraver la recherche de l'enfant. Le choix des exemples, la façon dont on les interprétera, les questions qui alimenteront la leçon seront la clé de voûte de notre préparation. C'est un peu ardu au début, mais la persévérance aplanit la voie.

Lorsque la règle à étudier est composée de deux ou plusieurs éléments, il est nécessaire de la décomposer pour faire saisir le sens complet de chacune des parties.

Ainsi dans l'accord du verbe :

Lorsque l'enfant aura vu dans des exemples nombreux que le verbe variait sa terminaison, qu'il en aura trouvé le pourquoi, il formulera une première remarque :

a) *Le verbe s'accorde avec le sujet.*

Quand il aura constaté que le verbe était à la 1^{re}, 2^{me} ou 3^{me} personne, parce que celui qui faisait l'action était à l'une ou l'autre de ces personnes grammaticales, il donnera le deuxième élément ;

b) *Le verbe s'accorde en personne avec le sujet*, c'est-à-dire qu'il se met à la 1^{re}, 2^{me} ou 3^{me} personne suivant que le sujet est à la 1^{re}, 2^{me} ou 3^{me} personne. Après lui avoir bien fait saisir que le genre n'a aucune influence sur le verbe. Que par contre, le nombre en modifie la terminaison, on déduira la troisième partie de la règle, à savoir :

c) *Le verbe s'accorde en nombre avec le sujet.*

On reprendra tous ces éléments dans la récapitulation pour obliger l'enfant à expliquer avec quoi s'accorde le verbe, comment il s'accorde, ce que l'on entend par cette phrase : le verbe s'accorde

en personne, puis en nombre et lorsque nous aurons la quasi-certitude qu'il saisit ces rapports, il sera invité à formuler la règle complète.

Le verbe s'accorde en nombre et en personne avec le sujet.

Cette formule, comme les autres, du reste, est relevée entièrement au tableau noir. Les élèves la répètent individuellement d'abord, puis en chœur ; on tourne le tableau noir et on la fait répéter encore. On tourne et retourne la règle pour se bien assurer que toutes les erreurs sont dissipées et vaincues. On demandera encore aux élèves :

Quel est le mot qui s'accorde en nombre et en personne avec le sujet ? Comment ne s'accorde-t-il pas ? (en genre) Comment s'accorde-t-il ?

La règle sera apprise par cœur pour la prochaine leçon et récitée sans faute ni hésitation. Elle sera répétée occasionnellement lors des exercices de lecture. A vrai dire, il ne faudrait pas faire de tout prétexte à grammaire, ni dégoûter les élèves des textes de lecture qu'on doit faire aimer en en faisant des sujets trop fréquents d'analyse grammaticale et de répétitions ennuyeuses. Soyons donc prudents et discrets. Mais on peut et on doit même faire remarquer l'application d'un cas récemment étudié. Ainsi les élèves voient par le fait que la grammaire sert à quelque chose : à compénétrer mieux la pensée et la langue de l'auteur, à en saisir et apprécier les beautés. Il prendra donc la grammaire moins en grippe, car tout cela sera fait en passant et non lourdement.

La grammaire, comme toutes les autres branches du programme doit être soumise à des répétitions générales, emrassabt plusieurs chapitres formant un tout. Celles-ci seront tantôt orales : le maître interrogeant sur des règles ou proposant des exemples et les élèves rappellent directement la règle qui s'y rapporte ; tantôt écrites, et alors on préparera quelques phrases d'applications, qui seront dictées et les élèves les résolvent en écrivant.

Nous redisons donc que la forme interrogative sera, si on ose s'exprimer ainsi, notre arme de combat. Elle oblige les écoliers à observer, à réfléchir, à raisonner et tout le bénéfice intellectuel de la grammaire est là. Etant actifs, les élèves s'intéressent, assimilent mieux et la grammaire leur devient mieux : science habituelle, aptitude et savoir-faire et non seulement *un savoir*. Par ailleurs, car c'est à cela que doit tendre tout notre enseignement, les élèves seront mieux entraînés à raisonner les cas semblables quand ceux-ci se présenteront dans les exercices ou les rédactions. Qui donc n'a pas été tenté de jeter le manche après la cognée lorsqu'il a constaté le maigre profit que les élèves tiraient de la grammaire. J'entendais un jour un maître déjà avancé dans la carrière et qui disait tristement : « J'ai des écoliers qui savent parfaitement leur grammaire et ce sont ceux-là qui pèchent le plus contre elle, soit en parlant, soit en écrivant. » A quoi faut-il donc attribuer cet insuccès. Je crois que, trop souvent, les élèves ne savent pas qu'ils *doivent utiliser leur savoir*. Ils ont

l'impression très ancrée que ce qu'ils ont appris n'a comme valeur quelque chose comme une bonne conversation. Il faut absolument obtenir de l'enfant qu'il réagisse à l'enseignement donné, qu'il y mette la volonté d'appliquer ce qu'il vient d'apprendre. Tel qui sait que le nom prend *s* au pluriel ne le mettra pas : étourderie plus qu'ignorance. Il est de toute nécessité que sa volonté soit constamment décidée d'agir dans ce sens et non par à-coup, afin qu'il acquiert cette indispensable habitude active.

Le profit se répercutera avantageusement sur les autres branches du programme. Nous ne pensons surprendre personne en disant qu'il est nécessaire d'avertir les écoliers que ce qu'ils viennent d'apprendre *doit être appliqué dans tous leurs travaux*. Beaucoup ouvraient des yeux étonnés à l'ouïe de cette obligation. Il faut se montrer exigeant, et après l'étude d'une nouvelle règle, ne pas tolérer la débandade dans l'application des notions acquises antérieurement. On peut être très sûr qu'il y aura des infractions, mais notre devoir est de leur livrer, avec toutes les formes requises, une guerre sans merci. La trop grande indulgence, voilà le danger !

Nous mentionnions en tête de ce travail une formule permettant de distinguer l'infinitif du participe comme aussi l'emploi de l'infinitif. Bien que contenant une part de réalité, il faut reconnaître qu'elle est insuffisante. Il n'y a difficulté que lorsqu'on a à distinguer l'infinitif du participe des verbes du 1^{er} groupe. Nous pensons être utile en concrétisant le moyen simple et mécanique consistant à remplacer le verbe du premier groupe par un verbe d'un autre groupe. De préférence, nous employons le verbe *faire* et le participe *fait*.

Supposons qu'on ait à orthographier le verbe *frapper* dans la phrase suivante :

« Je levai mon bâton pour en *frapper* la pauvre bête. »

Remplaçons *frapper* par l'infinitif *faire* ou le participe *fait* et on a :

Je levai mon bâton pour en (faire) la pauvre bête.

Je levai mon bâton pour en (fait) la pauvre bête.

L'élève remarquera que l'emploi de *faire* satisfait mieux l'oreille que le participe *fait* ; c'est donc à l'infinitif qu'il devra écrire le verbe *frapper*.

« Nazareth est un séjour *entouré* de gracieuses et verdoyantes collines. »

On dira plutôt : Nazareth est un séjour fait

que : Nazareth est un séjour faire

Donc entouré se terminera par *é*.

Il ne sera pas inutile d'attirer l'attention des élèves, sur le fait qu'il n'y a pas à tenir compte du sens de la phrase qui, parfois, devient bizarrement comique. On parera à cet inconvénient en choisissant bien nos exemples dans la première leçon. Dans la suite, l'automatisme couvrira la singularité du sens de la phrase. L'élève finira par ne plus s'apercevoir de la drôlerie qui peut résulter de ce remplacement.

Nous avons la conviction qu'une fois ce procédé machinal acquis,

le 95 % des fautes de ce genre seront évitées. Nous en donnerons pour preuve le résultat obtenu à la suite de deux expériences réalisées dans ce but. Dans une rédaction proposée aux deux cours : moyen et supérieur, les élèves avaient employé 144 infinitifs du premier groupe et 160 participes. Sur ce total, 10 ont été écrits incorrectement, c'est-à-dire que l'infinitif avait figuré pour le participe et inversement, soit donc un peu plus du 3 %. Dans une dictée renfermant 16 infinitifs et participes, les cas de confusion n'atteignirent qu'à peine le 2 %. On voudra bien noter que l'accord des participes n'entraîne pas en ligne de compte pour l'appréciation du pourcentage. C'est dire que le procédé mérite notre attention, d'autant plus que l'effort qu'il exige pour être mis en pratique n'est pas considérable.

Cette distinction établie, on peut plus aisément aborder l'étude de l'accord des différents cas de participe. Il faut reconnaître que, sur ce terrain, la besogne ne fera pas défaut. On serait tenté de l'appeler *diabolus in grammatica*.

Pour les deux premiers, on suit la filière habituelle soit : les exemples sont écrits au tableau, interprétés convenablement pour constater le fait, on en déduit la règle ou formule qui sera apprise et sera mise en pratique dans des exercices oraux et écrits très nombreux. Nous ne nous y arrêtons donc pas.

Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, mérite que nous nous y intéressions davantage. Au début, nous exigerons de l'élève qu'il ne l'accorde pas et nos exercices seront choisis dans ce dessein. Qu'il s'habitue d'abord à bien orthographier la terminaison au masculin singulier. La première cause d'erreur dans l'accord de ce troisième cas, provient souvent de ce que l'enfant accorde son participe avec ce qu'il croit être le complément direct alors que c'est purement et simplement un magnifique sujet. La deuxième faute proviendra de l'accord de l'auxiliaire et du participe.

Nous lui montrerons donc que l'auxiliaire s'accorde avec le sujet et le participe avec le complément direct. Voilà pourquoi, si choquant que cela puisse paraître, on exigera que l'élève cherche d'abord le sujet et après seulement le complément direct. Ainsi, il évitera la confusion toujours possible de prendre pour complément direct ce qui est le sujet :

Ex. : Les pommes que Léon *avait achetées* proviennent de notre verger.

Dans cette phrase, beaucoup d'élèves seront tentés de mettre *ent* à l'auxiliaire s'ils ne se sont contentés de ne chercher que le complément direct. Tandis que s'ils voient le sujet : Léon, et qu'après seulement, ils cherchent le complément direct :

Léon avait acheté quoi ? que (qui remplace pommes), l'accord sera plus facilement correct. Nous disions que chercher le sujet peut paraître choquant !

Reprenons un exemple : « Vous avez dans le jardin un beau carré

de laitues ; un jour tout se flétrit. Vous tirez à vous ; le plant fané vient sans racine, les vers blancs *l'ont tranchée*. »

Examinons le participe « ont tranchée » à la lumière de ce que les enfants nous débitent habituellement. Si on entend : *ont tranchée* ; participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde avec son complément direct s'il est avant. Qui est-ce qui ont tranché ? Cette question qui est-ce qui, quand on parle de complément direct, vous fait éprouver un de ces « haut-le-corps » qui n'a rien d'étonnant. Mais si l'on comprend et l'on sait que l'enfant veut chercher d'abord un sujet et après le complément direct, l'émotion perd beaucoup de son intensité ! L'élève ainsi formé dira : qui est-ce qui ont tranché, ce sont les vers blancs. Les vers blancs ont tranché quoi : *la* (qui remplace la racine). De la sorte, l'auxiliaire et le participe recevront l'accord qu'ils méritent.

Nous pensons devoir clore ce chapitre de la méthode et traiter enfin ce qui se rapporte aux exercices. « 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. 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° imposer des exercices très nombreux ; 2° 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° 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° enfin, la série des exercices, dont plusieurs pourront être mécaniques, procurera l'entraînement, l'automatisme, l'habitude, le savoir faire ¹ . »

Les devoirs d'invention constitueront le point terminus dans l'échelle des exercices. Ceux-là sont nécessaires, car ils donnent aux maîtres la vision net de l'acquis. Dans ces travaux, l'enfant doit réunir tout ce qu'il possède et c'est alors que s'opère la plus claire et fructueuse assimilation. Il y a bien quelques inconvénients à ces exercices d'invention. Parmi eux nous relevons celui-ci : que l'attention de l'enfance est partagée entre la règle à appliquer, l'idée qu'il doit exprimer dans une phrase et la construction de la phrase qui correspond exactement à la règle à appliquer et la renferme. Les deux premières difficultés absorbent la majeure partie de l'attention. C'est aussi pour ces motifs que les élèves font généralement plus de fautes dans les rédactions que dans les dictées. Nous répétons que les exercices d'invention sont indispensables et très utiles. Nous n'y recourrons que lorsque la règle sera bien assimilée, ou pour dire

¹ *Bulletin pédagogique* 1929, pages 91, 92.

plus simplement, quand elle sera dans les doigts. La règle n'est vraiment assimilée que si l'élève est capable d'inventer une phrase appliquant la règle en question. Au commencement, les travaux remis vous procurent la plus consolante déception. Les élèves semblent stupides et ahuris ; entraînés à l'invention, ils se dérouillent et y prennent goût alors le succès est bien proche.

Voici des exemples tirés de cahiers d'élèves :

Avec les participes donnés, les élèves devaient construire deux phrases : être initié, être collectionné, être envahi.

A. 11 ans.

Les horlogers *sont initiés* à leur métier.

Les timbres poste *sont collectionnés* par des philatélistes passionnés.

Les Lieux-Saints *sont envahis* par les disciples de Mahomet.

B. 12 ans.

Les statues des faux-dieux *sont collectionnés* par les Musulmans.

Plusieurs jeunes camarades *sont initiés* à l'art du découpage.

Les nations européennes *sont envahies* par des produits exotiques.

Ces quelques propositions n'ont rien qui tiennent de l'extraordinaire. Toutefois, si on les compare avec celles que les mêmes élèves élaboraient au début, la différence est sensible. Qu'on en juge plutôt :

Les élèves avaient à construire deux phrases avec chacun des adjectifs suivants, tirés du chapitre 7, page 248 du livre de lecture : odoriférante, tonique, médicinale.

a) Les fleurs qui sentent bon sont odoriférantes.

b) Je ne connais pas de fleurs toniques.

c) Le médecin donne des remèdes médicinales.

d) J'aime bien sentir les bonnes odeurs odoriférentes, etc.

Un reproche que l'on fait volontiers aux manuels de grammaire, c'est de ne pas contenir assez d'exercices et *c'est tant mieux*. Le maître doit suppléer à cette insuffisance en en préparant lui-même un certain nombre. Il aura l'occasion de mettre à profit le livre de lecture et surtout le chapitre lu. On croirait voir pointer la terrible méthode du livre unique qui, quoi qu'on en dise, conserve intrinsèquement une réelle valeur. En organisant lui-même ses exercices, le maître à la faculté de les adapter à la règle étudiée récemment et *antérieurement*. Ce n'est pas une difficulté de plus, puisque les formules et les applications sont entrées dans le domaine des habitudes actives de l'élève. Ainsi, en préparant un devoir sur l'accord du verbe, il y introduira aussi l'accord du nom et de l'adjectif qualificatif.

Ex. : Les ennemis d'un moment *allaient* chez grand'mère qui, pour les consoler, leur *contait* des histoires, chapitre 26, page 235.

Dans cet exemple, les élèves doivent transcrire les verbes soulignés à l'imparfait de l'indicatif, les faire accorder avec le sujet, et écrire correctement noms et adjectifs.

La phrase écrite au tableau noir se présenterait ainsi aux élèves :

Les ennemis d'un moment *aller* chez grand'mère qui, pour les consoler, leur *conter* de jolies histoires.

C'est ainsi qu'on prépare l'enfant à porter son attention sur les multiples difficultés qui hérissent les dictées et surtout les rédactions.

En outre, le maître adapte ses exercices à la force actuelle de ses élèves. Il ne perd aucun temps dans la lecture et le vocabulaire, car tout a été lu et expliqué ; il peut doser mieux le travail qui variera chaque année, ce qui enlève aux enfants le plaisir de barbouiller les manuels et d'apprendre les exercices par cœur. Nous admettons bien que la préparation du maître demande un plus grand effort, mais la satisfaction qui en résulte est de nature à nous glisser allègrement dans cette voie.

Qui donc ignore encore qu'un produit bien présenté est à demi écoulé ? Avec quel art les commerçants de tous genres abordent-ils le client pour lui vanter la renommée de leur marchandise. De quels chatoyants atours n'entourent-ils pas les fruits et les objets destinés à la vente !

N'y a-t-il pas un peu quelque chose de tout cela lorsque nous ordonnons des exercices de grammaire. Faisons la part des choses dans la comparaison... ! Quel intérêt prendra l'enfant à un devoir intitulé :

Exercice N° 7, page 12.

ou bien

Je mets au singulier.

ou bien encore

Grammaire du 9 juin, etc.

L'influence ne sera-t-elle pas autre si, entouré d'un joli dessin, simple, écrit à la ronde, agrémenté à volonté, il adopte comme titre une proposition complète et suggestive comme :

Le nom est un mot qui désigne des personnes, des animaux et des choses.

ou

On forme généralement le pluriel des noms en ajoutant s ou x.

ou aussi

On peut former des adverbes de manière avec des adjectifs (qualificatifs) que l'on met au féminin et auxquels on ajoute la suffixe *ment*.

C'est là, nous semble-t-il, un moyen très à notre portée de faire pénétrer la formule par plusieurs sens, et chacun sait qu'ainsi les notions se gravent plus profondément et plus sûrement. C'est une répétition qui en épargne beaucoup d'autres. Si, en tête d'un devoir inscrit au tableau l'enfant lit :

Exercice de récapitulation sur le pluriel des noms.

D'avance, il saura que ce ne sera pas un cas déterminé qu'il faudra appliquer, mais qu'il devra faire appel à tout ce qu'on lui a enseigné sur le nom. On gagne ainsi un temps précieux que l'on

emploiera à répéter oralement tout ce qui a été étudié sur cette partie du discours. Ces répétitions seront fréquentes, je dirais presque journalières. Elles doivent, pour ainsi dire, former avec la conjugaison un aliment quotidien. Il est facile de trouver cinq ou dix minutes chaque jour pour revoir dans les généralités, ce que l'on a enseigné, de telle ou telle partie du programme grammatical, puis on y reviendra pour faire ressortir ce qu'on a volontairement omis dans la dernière répétition. C'est en cela, il nous semble, que repose une bonne partie du secret d'une connaissance sérieuse de la grammaire.

Quant à *la leçon* elle-même, l'horaire lui attribue habituellement l'espace d'une demi-heure. Il arrive que ce temps est, pour les uns, trop court, pour d'autres, trop long. Dans les écoles où le maître a devant lui des élèves d'âge et de sexe différents et par suite d'un développement intellectuel très inégal, la tâche se complique étrangement. Pour les moins avancés, il serait tenté de prolonger ce qui provoquerait une lassitude chez les esprits plus déleurés. Quart d'heure à vingt minutes m'ont toujours paru suffisants pour que tous puissent acquérir une idée complète de quelque règle nouvelle. Si nos leçons sont plus courtes, elles pourront être plus fréquentes. A cela, il y a bien un inconvénient, celui d'avoir des leçons trop découpées ? Sans doute, mais on sera plus facilement écouté et suivi et la dispersion est bien compensée par l'entrain et la bonne volonté. Ce sont là deux facteurs dont il faut savoir tenir compte plus souvent qu'on ne se le figure habituellement. Pourquoi vouloir à tout prix maintenir une leçon qui ne mord pas ? L'atmosphère de la classe doit être notre guide. Le résultat dépend beaucoup moins de ce que l'on aura débité devant nos jeunes auditeurs que de la part d'activité qu'ils auront déployée. Or, à cet âge, les enfants ne peuvent soutenir leur attention. En prolongeant notre dissertation, on obtiendra beaucoup moins à cause de la fatigue et, ce qui est pis, nos élèves sauront que *grammaire* signifie : *ennui*. Je me souviens avoir entendu quelques élèves exprimer leur opinion sur la grammaire Larousse. Dans leur savoureux patois il l'appelait « La roûha » !

Dès le cours inférieur, on avait abordé la conjugaison et nous avions déjà signalé, en partie, sa nécessité et son utilité. Si nous y revenons à ce cours, ce n'est que pour insister davantage sur la nécessité de la soigner davantage. Si l'enfant peut facilement laisser de côté les cas du féminin des adjectifs ou les différentes espèces de pronoms parce que l'usage suffit à les apprendre aux enfants des écoles, il est un chapitre dont il ne peut se dispenser : c'est l'étude du verbe et de la conjugaison, dans ses temps les plus usuels. C'est ici le cas de répéter le mot de Boileau : Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage.

Que de phrases parlées ou écrites sont déformées par l'emploi maladroit du verbe. Le remède est sans contredit : la conjugaison. Des flots d'encre ont coulé pour s'acharner contre elle et on est arrivé

presque à la supprimer. Progrès ne signifie nullement destruction, mais bien plutôt utilisation plus conforme de l'héritage du passé. Si l'on considère la conjugaison comme *une fin*, il est compréhensible qu'elle perde de sa valeur. Si, par contre, on l'envisage comme *un moyen*, elle prend un tout autre caractère ! A quoi rimeront ces exercices de conjugaisons ? Ils doivent donner à l'enfant, cet instinct de la concordance des temps ; ils lui apprendront les différentes formes que prend le verbe suivant les temps et les personnes et enfin, il apprendra à passer avec aisance de la phrase affirmative à la phrase négative ou interrogative et même de la forme active à la forme passive. Il faut donc conjuguer beaucoup, mais oralement et brièvement ; s'en servir, comme nous le disions plus haut, comme d'un aliment quotidien, de manière que l'élève en ait une connaissance aussi sûre que celle du livret en arithmétique. On ne redoutera pas, oralement, la conjugaison successive des différents temps à toutes les personnes, c'est un excellent exercice de mise en train. On variera ensuite la conjugaison en ajoutant les sujets et les compléments en intercalant d'autres pronoms, comme par exemple :

Je porte un crayon à mon frère et je le lui reprends.

On fera passer une phrase d'un alinéa quelconque à la même ou à une autre personne d'un autre temps :

Ex. : Maman tricote, raccommode, reprise, rapièce bas et habits. Imparfait : Maman tricotait, raccommo^dait, reprisait, rapiéc^ait bas et habits. Futur simple : Maman tricotera, raccommo^dera, etc.

Si, à la fin de ce cours, les élèves ne sont pas fortement entraînés sur le rapport de la conjugaison, il y a bien à craindre qu'ils n'y arrivent jamais complètement.

Quelques points mériteraient encore d'être traités. On a préféré les réserver pour le cours supérieur afin d'éviter de trop nombreuses redites. On aura remarqué qu'avec le cours moyen on assistait à une véritable prise de possession de la grammaire. La tâche est rude, on en conviendra. Il faut pourtant admettre qu'il sera, plus tard, impossible d'édifier un enseignement solide de la langue, si l'on n'a pas préparé, sur ce point, une base ferme et productive au cours intermédiaire.

Th. SCHNEUWLY.

SOCIÉTÉ DES INSTITUTRICES

La Société d'éducation ayant fixé son assemblée au jeudi 21 mai, à Estavayer, les réunions de nos groupements seront supprimées pendant le mois de mai.

Nous engageons vivement nos chères collègues à participer à cette fête du corps enseignant, et nous espérons les rencontrer bien nombreuses dans l'accueillante cité staviacoise. *Le Comité.*
