

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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 85 (1956)

Heft: 12-13

Rubrik: L'enseignement de la grammaire : question mise à l'étude par S.F.E. pour sa prochaine réunion

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: 08.01.2026

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

L'enseignement de la grammaire

Question mise à l'étude par S. F. E. pour sa prochaine réunion

Avant-propos

PARTIE GÉNÉRALE

- I. Culture et langue maternelle.
- II. Crise du français.
- III. Problème grammatical :
 - A. La grammaire logique.
 - B. La grammaire constructive.
 - C. La grammaire orthographique.
- IV. Programme.
- V. Horaire.

PARTIE PRATIQUE

- VI. La leçon.
- VII. Les applications :
 - 1. Analyse.
 - 2. Exercices phraséologiques.
 - 3. Conjugaison.
 - 4. Exercices orthographiques.
 - 5. Dictée.
- VIII. Les examens. Notes et barèmes.
- IX. Le manuel : Cours de langue ou grammaire ?
- X. Les leçons d'une expérience.
- XI. Conclusions.

AVANT-PROPOS

La S. F. E. a été bien inspirée de porter cette question à l'ordre du jour de sa prochaine session. Problème complexe s'il en fût, mais d'une incontestable actualité.

Une crise sévit, dont les causes sont diverses, qui laisse désarmés ceux qui particulièrement ont mission d'enseigner. Des solutions, souvent partielles, ont été suggérées. Néanmoins, un malaise subsiste. Le moment est opportun de reprendre à sa base tout le problème. Ce sentiment compréhensible d'insatisfaction que nous éprouvons ne pourrait-il pas être un jour le moteur d'un progrès ? La pédagogie — n'en déplaise à ses détracteurs — n'est pas un article de musée, encore moins un fossile, mais une entité vivante, un organisme qui grandit, se développe, vieillit, mais que des apports constants régénèrent. Et pourquoi ceux qui œuvrent quotidiennement dans l'enceinte scolaire n'apporteraient-ils pas leur contribution à ce travail de régénération ? Leur sens pédagogique, leur expérience, les conditions concrètes dans lesquelles ils besognent, les exigences

actuelles, tout les engage à examiner avec une optique nouvelle cet aspect particulier de l'enseignement. La plupart des enseignants — ne serait-ce que pour parer au danger de la confusion — aspirent à plus d'unité de doctrine. C'est la raison d'être de cet effort collectif de recherche qui a finalement abouti à la rédaction du présent rapport.

Appuyés sur les principes d'une solide tradition, les éducateurs doivent néanmoins rester ouverts aux améliorations méthodologiques que suscitent constamment les travaux multiples des psychologues et les initiatives heureuses de modestes chercheurs.

Le problème grammatical en particulier est des plus controversés, et pour en saisir les dimensions et la portée, et faire plus de clarté, nous avons été contraint de l'examiner d'assez haut, de le replacer dans son contexte, en un mot, de repenser le problème de la culture par la langue maternelle. C'est pourquoi nous n'avons pas hésité à faire appel à l'autorité d'éminents linguistes, tels Brunot, Bailly, à la science de chercheurs qui honorent les instituts pédagogiques de Liège et Genève, comme aussi à la compétence de pédagogues de renom. Nous nous sommes bien entendu inspirés des thèses de Mgr Dévaud et avons fait de larges emprunts à ses RÉFLEXIONS sur L'ENSEIGNEMENT de la GRAMMAIRE. Si nous avons ponctué notre exposé de citations, c'est pour conférer plus de poids à certaines thèses âprement discutées. D'autre part, les sources auxquelles nous renvoyons nos lecteurs constituent une riche documentation à la portée de ceux qui désireraient approfondir encore le problème.

Mais ce rapport général ne revêtirait pas un caractère d'actualité et d'authenticité s'il ne s'appuyait sur l'expérience de centaines de collègues aux prises avec d'innombrables difficultés et dont les travaux nous ont aidé à découvrir des solutions pratiques, appropriées aux besoins actuels de notre Ecole fribourgeoise. Nous tenons à remercier d'abord et surtout les rapporteurs d'arrondissement :

MM. Fontaine et Musy (arrondissement de la Broye).

Révérendes Sœurs d'Autigny (arrondissement de la Sarine-campagne et Lac).

Révérendes Sœurs de Châtel-St-Denis (arrondissement de la Glâne et Veveyse).

M. Coquoz (ville de Fribourg).

Révérende Sœur Victorine et M^{lle} Ruffieux (arrondissement de la Gruyère).

ainsi que tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont encouragés dans notre travail.

Dans un bel effort constructif, le Corps enseignant de la Gruyère, guidé par son inspecteur, M. L. Maillard, s'est prêté dès 1951 à une expérience concrète d'une certaine ampleur et a participé à une enquête dont les résultats pratiques n'échapperont à personne. Bref, d'une extrémité du canton à l'autre, s'est manifestée une bonne volonté collective à laquelle nous tenons à rendre hommage.

Mais cet effort de synthèse serait vain s'il n'était suivi de réalisations. En effet, tout travail de critique qui n'est pas constructif est condamné à n'être qu'un passe-temps stérile ou prétention agaçante. Trop de palabres, trop d'atermolements déconcertent, déçoivent. La majorité des maîtres et maîtresses désire mettre un terme aux discussions oiseuses. En dépit de quelques divergences, un dénominateur commun a été trouvé. Il ne reste au Corps enseignant qu'à centrer son effort à venir sur une réalisation concrète unanimement désirée. Le climat est créé, favorable à des essais fructueux, à des études définitives.

Et pourquoi ne pas accorder pleine confiance aux praticiens, pour mener à chef une telle entreprise ? Trop souvent, les spécialistes — en l'occurrence les

grammairiens — « ont peu de rapport avec les enfants et avec la jeunesse des écoles et n'assument pas la responsabilité de mettre en pratique leurs conclusions ¹ ». Ceux qui tous les jours sont à la peine revendiquent le droit de forger eux-mêmes leurs outils. Nous savons que cette confiance ne nous sera point refusée.

D'autre part, la formule de travail expérimentée s'est révélée heureuse. La méthode des essais apporte, avec ses éléments positifs, constructifs, toutes les garanties du succès.

Enfin, face à la thèse que nous défendons, quelques pédagogues avides d'innovations nous reprocheront un vague immobilisme, un retour inquiétant à la tradition. Nous leur répondrons qu'on ne fait en somme du neuf qu'avec de l'ancien et que, armé de prudence, nous n'avons pas voulu nous engager sur la voie peu sûre des solutions extrémistes. Le progrès d'ailleurs n'est-il pas la tradition en marche ?

PARTIE GÉNÉRALE

I. Culture et langue maternelle

L'écolier fréquente l'école populaire durant six ou sept ans pour y acquérir les biens de culture dit-on, soit « le meilleur de ce que les siècles nous ont légué », cette culture primaire, entendu qu'elle ne peut lui révéler que les vérités premières, celles sans lesquelles l'enfant, l'adolescent, l'homme ne peut vivre humainement et chrétiennement sa vie.

Modeste dans ses ambitions, l'institution scolaire se doit de transmettre cet humble mais indispensable trésor constitué d'abord et surtout par ce SAVOIR DE SAGESSE (relations de l'homme avec la nature, ses semblables et Dieu) et le SAVOIR DE TECHNIQUE (préparation à la vie laborieuse). C'est ce double savoir que nous dispensons tous les jours dans nos classes, conformément aux principes lumineusement définis par Mgr Dévaud dans sa PÉDAGOGIE CHRÉTIENNE et dont, avec le recul du temps, nous apprécions plus objectivement la justesse et la solidité. Les constantes de cette pédagogie topographique ² — qui fut celle du P. Girard et du chanoine Horner — ont été fort heureusement rappelées ici même par M^{lle} Dupraz, professeur à l'Université de Fribourg. Nous nous dispensons de les énumérer. Imprégnés d'une doctrine si sûre et si efficiente, les éducateurs fribourgeois peuvent aller de l'avant, s'efforçant de la traduire en réalisations concrètes et quotidiennes. De solides jalons sont posés. Si, à la pratique, la pédagogie des « plans » ne donne pas entière satisfaction, il ne tient qu'à eux de travailler à son perfectionnement, de procéder à certains aménagements. L'essentiel, nous l'avons et devons le garder jalousement.

Mais pour qu'il puisse participer efficacement à la culture de son temps, de son milieu, l'écolier, l'homme en devenir doit se munir d'instruments culturels ; — la famille y pourvoit dans une certaine mesure — que l'école doit forger et perfectionner. Ce sont :

¹ Unesco : *La préparation du personnel enseignant*.

² *Bulletin pédagogique*, N° 1, 1950.

1. Les **outils d'acquisition** :

- a) la *lecture*, qui permet d'appréhender, puis d'assimiler ce que l'on a jugé précieux de conserver ;
- b) l'*audition*, qui utilise au mieux l'information orale et tire bénéfice des conversations, des conférences, des émissions de radio, etc.

2. Les **outils d'expression** :

- a) le *parler*, à la correction duquel la conversation, les interrogations, les causeries, le compte rendu contribuent ;
- b) la *langue écrite* que doivent perfectionner les travaux de grammaire, de phraséologie et de rédaction.

Bref, c'est toute la question de la langue maternelle qui est en cause, avec l'importance considérable que notre plan d'études lui concède. « C'est la seule étude qui cultive à la fois toutes les facultés, la seule qui les équilibre, la seule qui développe l'homme tout entier, harmonieusement » (Vinet). Il ne viendra certainement à l'idée de personne d'en discuter la primauté.

Mais au fait, quel bénéfice peut-on escompter de cet effort culturel ? « Pénétrer complètement et saisir avec une parfaite justesse les idées d'autrui, celles de nos amis, des écrivains que nous lisons et plus tard, du journal que nous discuterons, exprimer enfin avec exactitude et sous une forme assez française nos propres idées ¹ », tels sont, selon Brunot, les objectifs auxquels tend l'enseignement de la langue maternelle. C'est la pensée de Mgr Dévaud, telle qu'elle est exprimée dans LIRE — PARLER — RÉDIGER. C'est aussi celle à laquelle nous souscrivons tous, sans réserve.

D'autre part, nous savons que s'il faut stimuler, corriger, enrichir sans cesse leur langue parlée et écrite, il faut que nos élèves aient quelque chose à dire, que l'école donne à leur curiosité l'occasion de s'exercer. C'est donc, à côté du problème de la langue maternelle, celui non moins important des *centres d'étude et d'observation* que nous aurons à repenser un jour. Nous nous rendons à l'évidence qu'il faut encore mieux coordonner, organiser ce savoir que nous dispensons à bâtons rompus, fragmentairement, afin que cette pensée soit plus lumineuse et plus aimable, et qu'elle se traduise en décisions, en résolutions de vie. Il faut que toute notre pédagogie *élève* le jeune, le soulève, le grandisse. Le jour où, par des efforts conjugués et constants, nous aurons vraiment instauré chez nous cette « école affirmatrice de vie », nous aurons par le fait même conjuré cette crise dont on parle tant et qui déconcerte l'école autant que la famille.

II. La crise du français

Elle ne date pas d'aujourd'hui, comme en témoignent de nombreux auteurs, et n'atteint pas que notre Suisse romande. Périodiquement, l'on s'alarme, mais, de fait, cette crise est plus flagrante, attendu qu'elle caractérise toutes les « couches » de nos populations.

- a) On soumet régulièrement les masses à des examens qui sont, en somme, des tests collectifs (examens d'apprentissage, de concours, d'écoles de recrues, etc.).

¹ BRUNOT-BONY : *Méthode de langue française*. Premier livre.

- b) Plus de monde que jadis est appelé à s'exprimer tant oralement que par écrit.
- c) Les privilégiés de la culture, qui jadis se faisaient un point d'honneur de ne jamais faillir, s'abandonnent, victimes de la contagion, à un déplorable laisser-aller.

Enumérons-en les causes :

1. Les **difficultés** inhérentes à notre langue. Pensons aux particularités de notre alphabet, à l'identité de prononciation, aux chinoiseries de l'orthographe. Mais notre langue est un fait social. Elle est ce qu'elle est. Il faut en prendre son parti. En attendant que la réforme — qui relève de compétences académiques — devienne une réalité, il faudra continuer d'enseigner orthographe et syntaxe.
2. La **pénurie des moyens**, l'inaptitude des écoliers pour surmonter ces difficultés. Qu'exigeons-nous de nos élèves ? Attention, concentration, raisonnement. D'autre part, leur vocabulaire est d'une pauvreté déconcertante et leurs insuffisantes connaissances étymologiques compliquent encore notre tâche.
3. La **généralisation de la T. S. F. et du téléphone**. Autant de moyens d'information pratiques, n'est-il pas vrai, mais qui tendent à substituer le texte entendu au texte lu.
4. La **prépondérance de l'image**. Dans le film, le journal illustré, le magazine, la réclame, l'image supplée le texte.
5. L'**envahissement des sports**. Ils accaparent les loisirs de jeunes et grignotent jusqu'aux heures de lecture dont on goûtait encore jadis dans nos foyers.
6. La **crise générale de l'effort**. Nombre de rapporteurs y ont fait allusion. Il y a une crise, pour une bonne part du fait des conditions dans lesquelles est élevée notre jeunesse. On sacrifie au culte de la facilité, l'on s'incline devant des préjugés, des slogans à la mode. « Pervertis par les friandises débilitantes que leur dispensent ces magazines, radio et cinéma, beaucoup de nos élèves rêvent en classe du stupéfiant qui, dès la fin de la journée, les replongera dans l'euphorie ¹. » Un médecin-psychologue s'exprime avec non moins de franchise : « La T. S. F. comme le cinéma font une abondante moisson de jeunes énergies, vident le cœur, l'esprit de ses forces créatrices et ensevelissent l'être humain dans une visqueuse passivité ². »

D'autres causes sont de nature pédagogique :

1. La *conception et la structure encyclopédique de nos programmes* avec, pour corollaire, le *cloisonnement* excessif et stérile des branches. Les résultats sont petits parce que les programmes sont trop grands ...
2. La *conception* étroite, erronée même, de la *langue maternelle*. Obsédé par l'unique problème de l'orthographe, l'on a omis de cultiver l'expression, le pouvoir de s'exprimer soit oralement, soit par écrit.
3. Le *temps* consacré jadis à l'étude méthodique de notre langue complexe par nature a été peu à peu grignoté au profit de tâches que justifiait l'introduction

¹ L. MEYLAN : *Pour une école de la personne*.

² Dr G. ROBIN : *Guérison des défauts et des vices chez les enfants*.

de nouvelles branches. On escamota les horaires. Le calcul-roi conserva seul une place de choix usurpée.

4. L'enseignement trop *abstrait*, éloigné de la vie, conçu en dehors du milieu, et considéré non point comme un travail en profondeur, mais comme un simple bourrage intellectuel stérilisant et ennuyeux.
5. La confusion manifeste entre le *savoir-théorique* et le *savoir-aptitude*, entre le savoir de « parade » et le pouvoir. Savoir réciter, n'est pas savoir. Etiqueter, n'est pas penser. Verbiage n'est point culture.
6. L'*absence* ou le plus fréquemment l'*inadaptation des manuels* utilisés conçus pour d'autres milieux.
7. Les insuffisances d'une *méthodologie* improvisée. Livré à lui-même, au début de sa carrière, et à ses tâtonnements, le maître cherche, compulse, coordonne, se dépense sans compter, puis déplore finalement la carence de sa « méthode », attendu que les résultats obtenus ont trompé son attente. Initiation à la rédaction, à l'expression, enseignement grammatical, étude de l'orthographe sont abandonnés à l'inspiration du moment, au bon sens, au flair pédagogique de chacun. Le libéralisme en pédagogie engendre pas mal de confusions, et beaucoup lui préfèrent actuellement un dirigisme sagement compris. C'était aussi l'idée de F. Brunot : « J'ai une pleine confiance dans l'enseignement par la pratique et l'observation ; mais pour des élèves qui disposent de si peu de temps et auxquels il s'agit de donner une notion sérieuse d'une langue aussi difficile que la nôtre, d'un vocabulaire où il y a trois choses à apprendre, le son, le sens, la forme orthographique, d'une grammaire compliquée, hérissée de règles subtiles, je pense qu'il serait bon de ne pas trop compter sur l'occasion et d'user d'une pratique graduée, réglée par une *MÉTHODE stricte*, qui dirige de tout près le hasard ¹. »

III. Le problème grammatical

Tel qu'il se pose aux enseignants, le problème grammatical présente d'incontestables difficultés tant doctrinales que pédagogiques. Une littérature abondante a vu le jour, qui apporte peu à peu quelque lumière à qui veut bien s'y intéresser. Néanmoins, la nature complexe du problème interdit les solutions faciles.

La grammaire se présente à nous sous des aspects bien divers, et les objectifs qu'elle prétend atteindre ne sont point aisés à définir. Les thèses les plus contradictoires s'affrontent :

Pour beaucoup d'auteurs, même modernes, grammaire est synonyme de langue maternelle et englobe en réalité l'ensemble des branches qui concourent à la compréhension de l'idée et à son expression.

Pour d'autres — surtout parmi les praticiens — c'est surtout une question d'orthographe. Pour trop de maîtres, elle est devenue une obsession, la branche « tabou » aux impératifs catégoriques, qui empiète sur les heures prévues pour des initiations plus importantes. Claparède affirmait, non sans raison, que le « culte de l'orthographe s'est substitué à la culture de la langue ² ».

¹ F. BRUNOT : *L'enseignement de la langue française*.

² ED. CLAPARÈDE : *L'éducation fonctionnelle*.

Enfin, et c'est le point le plus controversé, trop de théoriciens confondant le savoir-connaissance avec le savoir-aptitude ont accordé, au détriment de la culture, une place prépondérante à la grammaire de nomenclatures et de classifications. Cette confusion a engendré, dans la pratique, pas mal d'erreurs et causé bien des déboires.

De l'examen des rapports d'arrondissement, il ressort néanmoins, avec assez de netteté, une thèse de bon sens et d'équilibre qu'on peut résumer en trois points :

- a) La grammaire *logique* ou science des rapports apporte son utile contribution à la compréhension de la pensée (orale ou écrite) d'autrui. Par les exercices divers d'analyse, elle s'efforce de faire prendre conscience de ces rapports. Cette grammaire d'idées se substitue à la trop fameuse grammaire de mots.
- b) La grammaire *constructive* aide l'enfant à s'exprimer en le familiarisant avec les formes et tournures du langage. C'est le but des initiations à la structure de la proposition simple et de la phrase complexe.
- c) La *grammaire de règles* qui fortifie l'orthographe en donnant la connaissance pratique des rapports qui lient les mots et groupes de mots entre eux.

Notre thèse n'est pas nouvelle. C'est un fait d'expérience que règles, définitions, classifications sont d'un bien piètre secours à l'élève qui désire acquérir la maîtrise de sa langue maternelle. Du point de vue méthodologique, il est nécessaire qu'il y ait d'abord une prise de conscience des faits grammaticaux et des règles que l'usage a codifiées. Ensuite, il est indispensable qu'il y ait « habitude », effort tendu, grâce aux exercices d'assouplissement, vers la création d'automatismes et de réflexes de base. Tant que ces automatismes élémentaires ne sont pas acquis, il n'est guère possible d'enrichir l'expression personnelle de la pensée. Une école belge ¹, qui a pratiqué à fond la pédagogie des Centres d'étude reconnaît que, si le problème du développement et de l'expression personnelle de l'enfant a trouvé sa solution, la question des « automatismes » reste parmi les objectifs à atteindre. Ce témoignage revêt présentement une valeur particulière.

La plupart des enseignants se refusent, d'autre part, à lier le sort de la grammaire à celui de la lecture et de la rédaction. Mener de front ces divers objectifs est une gageure encore que ce parallélisme de commande soit à vrai dire plus une contrainte qu'un allègement. Par la lecture — nos manuels sont au point — par l'élocution, la rédaction qui puise sa substance dans le milieu où vit l'enfant, l'école est pourvoyeuse d'idées. La grammaire, pour sa part, constitue une étape vers la maîtrise des formes du langage. Dans LIRE — PARLER — RÉDIGER, Mgr Dévaud a précisé, en les hiérarchisant, les objectifs majeurs auxquels doit tendre notre effort. Nous croyons fermement être dans la bonne voie.

A. Grammaire logique

Elle a pour objectif la connaissance et l'explication des rapports par lesquels les mots se groupent, s'unissent entre eux. Selon Brunot, ces rapports sont marqués globalement :

¹ *Questions de grammaire*, par S. D. N. Namur.

a) par la place des mots ; b) par leur forme ; c) par des mots-exprès.

Cette étude fait connaître exactement la NATURE du mot (ce qu'il est) et sa FONCTION (ce qu'il fait) dans la proposition. C'est en somme un modeste cours de logique mis à la portée de nos élèves. Si les difficultés semblent parfois insurmontables, c'est sans doute que notre méthodologie est entachée d'erreurs, déclarent certains correspondants. Signalons-en l'une ou l'autre :

1. **Primauté accordée à la terminologie.** L'étiquetage, le recours constant à une nomenclature trop souvent incomprise transforment la grammaire d'idées en un catalogue de mots aussi vain que prétentieux.
2. **Prétention des programmes.** Pourquoi étudier sans nécessité dans les cours moyens des notions accessibles à des élèves du degré supérieur ? Pourquoi cet imposant appareil de compléments, de complétives déterminatives ou explicatives dans lequel s'empêtre la majorité de nos écoliers ? Vouons tous nos soins à l'acquisition de notions de base et foin de tout le reste. Par contre, que l'on s'entende sur le sens des mots essentiels. Trop de confusions subsistent encore.
3. **Etude prématurée de la terminologie.** Les débutants sont parfois convaincus que l'emmagasinage poussé de termes techniques, de définitions dispense l'élève de l'effort et lui assure comme par enchantement la possession des réalités linguistiques. Nous nous leurrerons. Les grammaires — comme ceux qui les commentent — sont toujours pressées, dit Rageot. Elles ne connaissent pas l'art divin des préparations et encore moins celui des détours. « Nous brûlons sciemment les étapes, persuadés de gagner du temps. La grammaire logique n'a que faire au début surtout, de la terminologie officielle qui marque de fait un aboutissement. C'est ce que souligne pertinemment un rapporteur ¹. » A l'école primaire, il s'agit moins d'une terminologie scientifique que de l'acquisition de notions concrètes, intuitives, empiriques que nos enfants, au long de leur scolarité, pourront graduellement approfondir et préciser. On peut, déclare ce même correspondant, « se servir d'appellations simples, recourir dans les petites classes à une terminologie de soutien ou métaphorique. Néanmoins, ce souci légitime de simplifier ne doit pas conduire le maître à enseigner des inexactitudes. Simplifier n'est pas confondre... »
4. **Illogisme de l'ordre présidant à cette étude.** Le Père Girard déjà ne voulait pas d'une méthode qui « présentât à la file les neuf ou dix parties du discours ». L'esprit de l'enfant ne s'accommode point de la logique adulte. L'ordre dans lequel nous étudions les faits grammaticaux, leur enchaînement « méthodique » revêt une importance particulière à l'école primaire. Mais notre souci de classification nous pousse à conserver et à défendre l'ordre traditionnel dont Brunot a pu dire qu'il a, en sa faveur, des siècles de tradition, mais pas un grain de raison. La question mérite donc bien d'être posée et revue selon une optique nouvelle.

¹ Rapport de Fribourg.

B. Grammaire constructive

Elle est généralement préteritiée, soit que les manuels en usage l'ignorent, soit que les maîtres absorbés par d'autres tâches n'aient pas les loisirs de la pratiquer. Au moment où se termine l'étude théorique d'un fait grammatical, quoi de plus logique et de plus aisé d'entraîner par un effort lent et méthodique nos écoliers à l'expression tant orale qu'écrite. Ne constatons-nous pas fréquemment que nos efforts en orthographe ou en analyse se trouvent désemparés lorsqu'il leur faut composer, selon un schéma donné, une proposition simple ou complexe. Encore moins sont-ils capables de redonner une tournure correcte à une expression vicieuse. Notre pratique présente donc une lacune. Cette lente initiation aux secrets de l'architecture grammaticale par les exercices « constructifs » basés souvent sur les apports de l'enfant qui s'exprime en une langue peu châtiée, ne présente aucune difficulté. Il suffit de tirer du concret l'élément intéressant — non point pris au hasard — mais précisément celui qui est l'objet d'une étude particulière dans la semaine.

Non seulement les connaissances grammaticales sont mises en évidence, mais les occasions pour l'enfant se multiplient de développer sa capacité d'expression. Que ces exercices constructifs le plus souvent oraux, car il importe surtout d'éduquer l'oreille, soient courts mais fréquents. Ils constituent une étape importante sur le chemin « montant et raboteux » qui conduit sûrement à la maîtrise de la langue parlée et écrite.

C. Grammaire orthographique

Orthographier un texte, c'est en définitive, habiller chacun de ses mots selon des règles conventionnelles ou selon l'usage. C'est une exigence sociale, une servitude aussi. On peut épiloguer longtemps et tant qu'on voudra sur la valeur et l'utilité de l'orthographe. Elle n'est peut-être bien qu'une question de décor, dans l'une des formes la moins usitée de l'expression de notre pensée. « Néanmoins, l'orthographe demeure un signe de culture, un signe de caractère et de réflexion. Cette étude oblige, en outre, l'enfant à un effort d'esprit qui contribue à l'équilibrer et l'unifier... Celui qui ignore l'orthographe et la grammaire ignore sa langue et n'est pas préparé à la vie pratique ; il est aussi moins réellement de son pays, puisqu'il participe moins qu'un autre à la culture nationale ¹. » Ne dit-on pas aussi qu'il y a « peu d'honneur à la connaître et beaucoup de honte à l'ignorer » ? D'autre part, nous écrivons davantage, c'est la raison pour laquelle l'orthographe est *socialement* plus nécessaire que jadis.

I. Orthographe de règles

Si nous voulons remonter rapidement le courant et obtenir des résultats substantiels en cette discipline, il faut avoir le courage de reconnaître les insuffisances et les erreurs de notre pédagogie et prendre la détermination d'y remédier.

Certains rapports insistent particulièrement sur les points suivants :

- a) L'enseignement exclusif de l'orthographe par la *dictée* constitue une méthode d'acquisition peu efficace, Les difficultés se présentent au hasard et certaines

¹ Cours de répétition 1945 : Procès-verbal.

n'apparaissent-elles même jamais. Rien ne se fait de durable sans méthode. Demande-t-on à nos écoliers de résoudre des problèmes de vie courante sans avoir acquis auparavant le *mécanisme* des opérations ou sans posséder préalablement des éléments de système métrique ? De l'avis de nombreux correspondants, l'orthographe doit s'enseigner aussi logiquement et rationnellement que le calcul.

- b) La règle est inefficace. *Seuls les exercices éduquent*. Pour l'adulte, elle est un précieux appui, puisque par son contenu de termes techniques elle présente en raccourci une notion qu'il possède dans toute sa netteté, son intégrité, pour l'avoir vécue, digérée, assimilée. Pour l'enfant, il en est tout autrement. La règle lui est d'un bien piètre secours, tant qu'il n'a pas acquis la notion par une longue pratique, tant qu'il n'est pas à même de l'appliquer avec spontanéité et automatisme. Par comparaison, il ne viendrait à l'idée de personne de donner à un débutant des leçons théoriques sur l'art de rouler à bicyclette. La pratique seule le tirera d'embarras. En bref, donner la règle, enseigner la règle, expliquer la règle n'est rien. Il faut créer des *habitudes*.
- c) Notre *programme* est insuffisamment coordonné. Ce défaut de coordination entre les classes, entre les cours d'une même classe est parfois manifeste. D'autre part, subsiste toujours la confusion regrettable entre l'orthographe de règles et l'orthographe d'usage dont la méthode d'acquisition diffère. Pourquoi ne pas aussi adopter la méthode concentrique jusque dans ses détails ? Il faut en outre savoir se limiter. Seules doivent nous intéresser, par exemple, les règles dont l'homme du peuple aura besoin pour rédiger sans faute une lettre, un rapport, un modeste compte rendu, un procès-verbal ou une annonce.
- d) Notre *volonté de résistance* et notre *vigilance* sont trop souvent mises en défaut. « Une des causes, déclare un rapporteur, de la faiblesse en orthographe, c'est l'indifférence de bien des maîtres. On donne encore trop souvent un enseignement paresseux de la grammaire et de l'orthographe. L'orthographe est fille de l'attention et de l'effort¹. » Pour certains elle n'est qu'une discipline mineure.
D'autre part, on ne fait pas assez preuve de vigilance, et nos élèves peuvent orthographier lamentablement d'autres travaux sans risquer des sanctions. Ils en déduisent que, dans la seule dictée, la volonté d'attention orthographique s'impose. Toute défaillance doit être réprimée, car, ce n'est qu'« à partir du moment où l'enfant aura acquis une orthographe spontanément correcte, automatiquement correcte, que la faculté d'attention sera libérée d'une besogne absorbante et pourra être employée à l'*apprentissage* véritable et fructueux de la *langue*² ».

II. Orthographe d'usage

A l'orthographe d'usage se rattache l'étude des aspects divers que prend un mot pris en lui-même, abstraction faite du rôle qu'il peut jouer dans la proposition. « Elle nous initie, selon l'expression de A. Fontaine, à tout ce qui dans

¹ Lettre au Rapporteur général.

² BLED : *Cours d'orthographe*. Hachette.

la langue procède du droit coutumier, alors que la grammaire de règles nous révèle le droit commun et rationnel¹. » Par corollaire, les fautes d'orthographe d'usage sont celles qui consistent en des altérations de la graphie des mots qu'il est possible de corriger en recourant simplement au dictionnaire.

Maîtres et maîtresses sont unanimes à déplorer les insuffisances de cette orthographe et affirment même qu'elles augmentent à mesure que l'écolier avance en âge. Et de fait, l'orthographe usuelle revêt autant d'importance que l'orthographe de règles.

Mais, puisqu'il n'est pas en notre pouvoir de réformer cette orthographe souvent fantaisiste, convenons qu'il est possible, à la lumière de conclusions formulées par la pédagogie moderne, de parer à certaines déficiences de notre méthodologie.

1. PROGRAMME. Quels mots convient-il à l'Ecole primaire d'apprendre à orthographier ? Le *Bulletin pédagogique* affirmait récemment : « Il y a un programme bien défini pour la 1^{re} année. En 2^e année, la matière à enseigner est déjà moins précise et, à partir de la 3^e... néant. Il y a donc une carence grave sur laquelle il vaut la peine de se pencher². » En somme, c'est toute la question du vocabulaire qu'il faut examiner à nouveau.

Il est nécessaire d'abord de ne pas perdre de vue la pertinente distinction entre deux tranches de vocabulaire très inégales : le vocabulaire *passif* qui suffit pour la lecture et l'audition, et le vocabulaire *actif* qui est indispensable pour s'exprimer soi-même oralement ou par écrit. C'est ce dernier qui nous intéresse. Etabli et étudié en corrélation avec les centres d'étude de la quinzaine, il doit refléter les intérêts de l'enfant, du milieu et s'inspirer aussi des besoins de la vie familiale et professionnelle. Des recherches minutieuses ont abouti à l'élaboration de « listes » susceptibles de nous faciliter un jour notre tâche. M. Dottrens a résolu le problème pour la ville de Genève. Son VOCABULAIRE FONDAMENTAL, contenant plus de 3500 mots, est une précieuse contribution, capable de susciter d'autres études.

Il faut ensuite que ce programme soit coordonné selon les difficultés. Comme le dit justement un maître, « on construit la maison de l'orthographe usuelle au moyen de pierres qui s'entassent pêle-mêle les unes sur les autres, et, au fur et à mesure de sa construction, tout l'édifice s'écroule ». C'est également l'aveu d'un inspecteur belge qui précise : « L'enseignement de l'orthographe tout spécialement souffre de l'absence d'une coordination méthodique dans les différentes années. De là, un chevauchement inévitable. On enseigne aux élèves un vocabulaire qu'ils connaissent déjà et, d'autre part, il reste toute une zone inexplorée du vocabulaire nécessaire à leur formation, qu'ils n'auront peut-être plus l'occasion d'apprendre³. » A titre de comparaison, la liste de Dubois (Belgique) prévoit une répartition graduée des mots à orthographier : Première année : 225 — Deuxième : 471 — Troisième : 666 — Quatrième : 750 — Cinquième : 743 et Sixième : 825. Ces listes représentent un minimum et n'ont pas un caractère restrictif.

2. MÉTHODE. Rappelons au début quelques préceptes de portée générale susceptibles d'aider les débutants :

¹ A. FONTAINE : *Pour qu'on sache le français*.

² *Bulletin pédagogique*, N° 11 : *Vers un programme d'orthographe d'usage*.

³ *Revue belge de pédagogie* 1938-1939.

- a) L'enseignement de l'orthographe d'usage tend à devenir systématique. Enseigner occasionnellement équivaut souvent à enseigner superficiellement. L'enseignement systématique, c'est un ordre, un chemin, un itinéraire précis à suivre. Cheminer à l'aveuglette est une erreur pédagogique étant donné qu'il y aura toujours assez de place pour l'occasionnel et l'imprévu. Un voyage bien organisé est quand même plus sûr qu'une randonnée « à l'auto-stop ».
- b) Il faut diviser les difficultés pour que les élèves puissent mieux les dominer. « Il s'agit, déclare l'auteur d'un manuel fort apprécié, d'éveiller et d'éduquer l'attention en la fixant sur l'étude d'UNE ou DEUX difficultés au lieu de la laisser se disperser sans profit, au hasard ¹. »
- c) L'attention de nos élèves est décuplée, s'ils sont à la VEILLE d'écrire sous DICTÉE les mots étudiés.

En vertu de la loi d'économie, il est de bonne pédagogie de prévoir l'étude des mots selon les affinités de SENS ou de FORME. D'où la constitution de : groupements *idéologiques* et *morphologiques*.

A. Etude de groupements idéologiques

Une idée-pivot préside au choix des mots présentant une certaine parenté de sens. Les centres d'étude sont propices à la création d'associations de termes dits corrélatifs. Un tel regroupement de vocables n'a pas encore été tenté chez nous. C'est un travail de longue haleine qui mérite néanmoins d'être entrepris un jour, conjointement à la mise au point des PLANS de Mgr Dévaud.

Du point de vue mode d'acquisition orthographique, notre travail doit se borner à l'étude formelle des mots, selon le processus traditionnel :

- a) Mémoriser sous le plus grand nombre de formes possibles. « L'orthographe relève des sens et de l'intelligence, de l'imagination et de la mémoire, des muscles et de la volonté ; il y a une synthèse ou vue globale du mot, suivie d'une analyse en chacune de ses lettres. Il est à souhaiter que la compréhension intellectuelle, l'image optique et l'image acoustique et la double image motrice de la voix (bonne articulation) et de la main travaillent de concert ². »
- b) Localiser la difficulté, selon la théorie du Dr Th. Simon. « Requérir l'attention ne suffit pas ; il faut la localiser, la « focaliser », la concentrer sur des particularités, sur la partie délicate afin d'obtenir une prise de conscience de la graphie du mot ³. » Il est donc judicieux pour frapper mieux la vue et graver l'image d'employer les couleurs dans la préparation de la dictée.
- c) Mieux vaut prévenir que guérir. On ne doit jamais donner l'occasion à l'élève d'inventer l'orthographe d'un mot. Mieux vaut le lui dicter tout simplement. Ne jamais faire porter l'exercice sur l'image incorrecte d'un mot. Il faut prévenir la faute, mais non point la suggérer. Ne dites pas : Champ ne prend jamais d'S, mais champ se termine par P parce que ...
- d) Mener de front l'orthographe d'usage et le vocabulaire. C'est quand on fami-

¹ BLED, *op. cit.*

² F. LÉON : *Hors des Sentiers battus*.

³ J. LAMBERT : *L'analyse des fautes d'orthographe*.

liarise l'élève avec *le SENS et l'emploi du mot* qu'il se crée des associations puissantes et que l'impression est la plus vive.

B. Etude de groupements morphologiques

Ce sont des associations purement formelles. De sens très différents, certains mots présentent de l'extérieur un petit air de famille qui n'échappe pas à l'écolier. Il faut donc l'amener à découvrir progressivement, au travers de multiples représentations graphiques des sons, une sorte de fil conducteur. Il faut qu'il se penche sur la physionomie des mots en créant des groupements formels. Sous cette diversité, il parviendra peu à peu à découvrir une certaine *logique*, comme dans l'étude des familles de mots.

De ces groupements morphologiques selon, par exemple, les initiales ou les finales, on peut regretter le caractère artificiel. Il suffit de n'en pas abuser. Néanmoins l'expérience l'a démontré, on peut atteindre par cette étude progressive et systématique à des résultats surprenants, surtout si on la double d'exercices sur la formation et l'emploi de ces mots.

Pour qu'elle soit efficace, cette étude doit s'inspirer du processus suivant :

- a) Faire d'abord prendre conscience, à l'aide d'observations répétées, d'un fait orthographique (famille de mots, initiales, finales, etc.) et en dégager progressivement la notion. Employer le principe d'analogie ou d'opposition au besoin.
- b) Condenser le résultat de ces observations en une formule brève qui aide à sa fixation.
- c) Entraîner l'élève par des efforts méthodiques au moyen d'exercices appropriés afin de l'amener à l'application du précepte, à l'automatisme même.
- d) Le rappel de la notion étudiée est grandement facilitée tantôt par l'énoncé de la règle, d'une formule brève, tantôt par l'énumération d'exceptions groupées, liées si possible par le sens en une phrase formant un tout. Certains procédés mnémoniques, croquis, slogans peuvent être utilisés avantageusement.

Maints correspondants — avec des auteurs modernes ¹ — sont persuadés de l'efficacité de la méthode, mais insistent néanmoins sur les points suivants :

- a) Il importe que, dans le canton, ces règles, ces préceptes d'orthographe usuelle soient unifiés, exprimés d'une manière analogue. Ce code doit satisfaire la majorité de nos classes et, par conséquent, s'écarter de toute fantaisie.
- b) Il faut se garder de l'excès. Une dizaine de notions par an, bien assimilées, suffit amplement. Selon les données de la pédagogie expérimentale il y a, d'autre part, tout intérêt à pousser jusqu'à 11 ans l'étude de l'orthographe usuelle, alors que la mémoire enregistre aisément, que les règles peuvent être facilement apprises par cœur.
- c) A défaut de manuel, l'emploi du carnet est à conseiller. Au risque d'être submergé, le maître renoncera à l'utilisation abusive des fiches, à moins qu'elles ne servent aux révisions.

¹ J. SIMON : *Psychopédagogie de l'orthographe*. Edition P. U. F. 1954.

IV. Programme

Le programme de grammaire, tel que la tradition l'impose, donne en général satisfaction aux enseignants. Il présente néanmoins certaines lacunes. D'aucuns le souhaiteraient :

- a) Plus *explicite*. Cette opinion est partagée par nos collègues d'outre-Jura. « Les programmes de grammaire s'en tiennent en effet nécessairement aux grandes lignes. La brièveté et la généralité des indications qu'ils donnent ne laissent pas souvent que d'embarrasser les jeunes maîtres ¹. » Ils doivent prévoir, d'une part, les notions de base, la discrimination nette entre l'essentiel et l'accessoire, entre la notion nécessaire indispensable et la notion de luxe. Le spéculatif doit céder le pas au pratique.
- b) Plus *pédagogique*. Trop de liberté conduit au désarroi et à la confusion. Un programme de grammaire doit d'abord être une synthèse, constituer un ensemble un et divers bien charpenté, relativement complet. Mais il doit être en même temps un plan de travail pédagogiquement conçu et non point une sèche énumération d'exigences. L'enchaînement des faits de grammaire doit être minutieusement étudié. On ne peut raisonnablement exiger, d'un débutant, qu'il procède seul à l'établissement, à la refonte d'un tel programme. L'expérience lui fait défaut et il n'a pas de temps à perdre. Il devrait pouvoir compter aussi sur un bref commentaire qui lui épargnerait bien des recherches et toutes interprétations fantaisistes du problème grammatical.
- c) Plus *complet*. Il devrait embrasser toutes les notions touchant :
 - 1. La grammaire logique en vue des exercices d'analyse.
 - 2. La grammaire constructive en vue de l'initiation à l'architecture de la phrase.
 - 3. La grammaire orthographique avec l'énoncé précis des règles à mémoriser, y compris les règles d'orthographe usuelle.

V. Horaire

Notre Plan d'études accorde une place de choix à l'enseignement de la langue maternelle dont 4 heures au moins par semaine sont réservées à l'enseignement grammatical : orthographe de règles et d'usage, conjugaison et phraséologie.

Une objection a été fréquemment relevée dans certains rapports : Où trouver le temps pour réaliser un tel programme ?

Avec d'autres maîtres expérimentés, nous répondrons que tous ces objectifs peuvent être atteints à condition de :

- a) Redonner à la langue maternelle la place usurpée par le calcul-roi qu'il faut à tout prix détrôner et reléguer en seconde place.
- b) Conférer à la lecture son rôle de pourvoyeuse d'idées. L'élève lit pour s'instruire et se récréer, se reconforter l'âme et le cœur. La lecture ne doit point servir de prétexte à un enseignement grammatical touffu, fragmentaire et

¹ J. LAFFITE-HOUSSAT : *Grammaire et analyse*. Edition Bourrelier.

rébarbatif. Le temps des exercices « à la chaîne » est révolu. Nous pourrions vouer plus de soin à l'enseignement grammatical systématique.

- c) Dominer son programme et n'en point demeurer esclave. Aller d'abord à l'essentiel. Conçu comme un guide, il épargnera aux enseignants tâtonnements, erreurs d'aiguillage, rectifications et ces pénibles « retours » dont pâtiennent en définitive nos élèves.
- d) Pousser activement l'entraînement à l'expression orale. C'est une erreur de croire que seul l'exercice écrit revêt une valeur éducative. A l'aide d'exercices multiples et variés, le maître doit faire parler, répéter, corriger, éduquer l'oreille autant que l'œil.
- e) Disposer, en somme, d'une « méthode », d'un manuel groupant toutes tâches utiles, appropriées en vue de créer les indispensables automatismes et conduire, jusqu'au terme de la scolarité, l'apprentissage rationnel de cette langue si complexe. D'autre part, que d'heures consacrées jadis à des préparations, à des transcriptions au tableau, ou dans des carnets, pourront être réservées à des initiations plus fécondes !

PARTIE PRATIQUE

VI. La leçon

Etre ennuyeux, dit Herbart, voilà le plus grand péché de l'homme qui enseigne. Dans cette discipline, l'écueil est courant. L'enfant aime le concret et nous le cantonnons dans l'abstrait. Pourtant, nul n'ignore que nos efforts n'auront d'efficacité que si nos élèves portent attention. Nous avons donc le devoir de :

- a) *Faire naître l'intérêt.* C'est par excellence le ressort qui met en mouvement les facultés d'acquisition. Il y a intérêt lorsqu'entre le sujet, l'écuyer et l'objet, notre enseignement, il s'établit une convenance, une correspondance. L'objet devient intéressant lorsqu'il pourvoit à un besoin réel. Et la question se pose aussitôt. Peut-on faire aimer la grammaire ? Mgr Dévaud y répond : « On peut fort bien vouloir une chose désagréable, douloureuse comme l'incision d'un abcès, non parce qu'on l'aime, mais parce qu'on aime et désire le bien qu'elle procure, la santé... »

... L'écuyer n'aime guère la grammaire pour elle-même, ni pour l'orthographe ; mais il se convainc que pour vivre la vie telle qu'il la désire vivre dans son milieu, et n'y point faire figure de sot et d'ignorant, il est indispensable qu'il orthographie convenablement et conséquemment, qu'il en applique les règles avec une correction sûre ; il s'entraîne donc avec bonne volonté aux acrobaties grammaticales parce qu'il a un intérêt rationnel, mais vital à ne pas inscrire dans ses lettres et ses procès-verbaux futurs des témoignages trop patents de son inculture encrassée...

Et Mgr Dévaud d'ajouter : « Il est toujours possible d'obtenir d'écuyers normaux un tel amour de bonne volonté... pour peu que l'instituteur ne soit pas trop maladroit, qu'il se prépare sérieusement, qu'il prenne lui-même intérêt à ce qu'il enseigne et surtout aux écuyers qu'il enseigne... Il faut

lier l'objet à la vie que le jeune désire et prévoit qu'il vivra, d'une part, et d'autre part, de lui procurer chaque jour, à la fin de chaque heure, le sentiment d'avoir appris quelque chose, d'avoir réussi un exercice. Il faut croire au succès pour tenter l'effort ¹. »

- b) *Faire surgir l'obstacle.* Il faut présenter la notion, non pas sous l'aspect purement spéculatif, mais bien comme une difficulté, un problème à résoudre. Pour qu'il y ait effort intellectuel, il est indispensable que surgisse devant l'élève une difficulté vraiment personnelle. L'exposé théorique à objectif lointain le laisse parfaitement indifférent. Créons l'obstacle et l'élève manifestera aussitôt la volonté de le surmonter « sportivement ». Tout l'art du maître est impliqué dans la manière adroite de présenter la notion.
- c) *Présenter méthodiquement le fait grammatical.* On ne possède bien une notion, dit-on, que lorsqu'on est à même de la faire saisir au premier venu. Il importe donc de dominer sa matière. Sachant d'où il part, par où il doit passer, le maître peut espérer aboutir. Par avance, il fixera les étapes, repérera les points d'appui, mais il évitera de submerger la classe de notions parasites, de noyer son exposé de détails superflus.
- d) *Eviter la hâte, toujours préjudiciable.* La patience seule a raison de toutes les difficultés. La lenteur des acquisitions obéit à des lois (âge, nature de la notion, apport affectif)... La maîtrise d'une règle dépend surtout du facteur temps. « Quand ça presse, disait un humoriste, ce qui presse le plus, c'est de ne pas se presser. »
- e) *Donner à ses exposés une allure vivante, enjouée.* Une leçon de grammaire n'est pas nécessairement ennuyeuse. « Qu'il y mette du sien, suggère Mgr Dévaud, s'il aborde sa leçon avec ennui, peut-il espérer que les élèves l'entendront avec d'autres sentiments. Qu'il y prenne du plaisir ou du moins qu'il en prenne le masque et la mine joyeuse... Que l'instituteur mette dans l'interprétation des exemples, dans ses explications, dans ces interrogations de la vie, de la verve, au besoin quelque drôlerie. Il s'y intéressera bientôt lui-même ; il intéressera son auditoire. Qu'un éclat de rire coupe chacune des leçons de vingt minutes qu'il donne, et l'enseignement de la grammaire paraîtra à ses élèves le plus intéressant de la journée ². »
- f) *Varier les procédés.* L'ennui naquit un jour de l'uniformité. Que le maître expose brièvement, puis interroge, écrive, présente des schémas, dessine, fasse agir les élèves, puis achemine sans tarder l'élève vers les applications. Qu'il emploie aussi fréquemment que possible la formule vivante des « concours » au sein d'une division, entre équipes. Qu'il renvoie aussi à une tâche personnelle les mieux doués afin qu'il puisse s'occuper des faibles avec plus de sollicitude. Un pédagogue de renom formule à ce sujet une judicieuse mise en garde : « Si tout l'effort proposé à l'élève consiste à reproduire par cœur les leçons du maître ou les chapitres du livre, l'élève normal doit acquérir à ce régime un dégoût extrêmement puissant du travail scolaire ³. »
- g) *Ménager à intervalles réguliers les revisions.* La répétition, dit le professeur

¹ Mgr DÉVAUD : *Intérêt, volonté, étude* (Revue belge de pédagogie).

² Mgr E. DÉVAUD : *Réflexions sur l'enseignement de la grammaire*.

³ L. BARBEY : *Pédagogie expérimentale*.

Humbert, est l'âme du savoir et la clé du succès. Elle fortifie l'assimilation, transforme l'acquisition nouvelle en science « habituelle ». La répétition méthodique est un facteur de studiosité. « Leçon par leçon, on explore le monde par tranches ; la répétition constitue les ensembles et permet l'effort proprement intellectuel d'une plus vaste abstraction ; la répétition amène les connaissances simultanément au foyer de la conscience, les éclaire les unes par les autres et permet d'intégrer ce tout complexe et touffu dans un principe général ¹. »

- h) *Se faire aimer*. Que puis-je enseigner à mon disciple, disait un philosophe ancien, il ne m'aime pas. L'orthographe n'échappe pas à l'influence du climat affectif. « Tous les jours, déclare le Dr Allendy, on constate les effets presque miraculeux du facteur sentimental sur le rendement scolaire. Par contre, les brimades scolaires constituent pour ceux qui en sont les victimes une expérience extrêmement nocive. Les moqueries quotidiennes contribuent à entretenir un complexe ². » D'autre part, il faut inspirer confiance en l'enfant, souligner ses moindres succès. L'encouragement est aussi fondamentalement nécessaire que l'humiliation est pernicieuse (J. Maritain). A chacun de faire son examen de conscience...

VII. Les applications

L'expérience quotidienne nous convainc que la règle, si claire, soit-elle demeure toujours vague, flottante dans l'esprit de l'enfant. C'est qu'il y a loin de l'assimilation purement intellectuelle à l'adaptation du savoir. Trop d'élèves ont la connaissance des règles, mais trop peu sont à même de les appliquer. Comment combler cette lacune ? « Il me semble qu'il faut se borner à une méthode courte et facile, déclare Fénelon, et mettre l'élève le plus tôt possible dans l'application des règles par un fréquent usage. » Peu de règles, beaucoup d'exercices, telle est sa devise. C'est aussi la nôtre.

Deux étapes sont à prévoir qui amènent l'écolier :

- a) à discerner d'abord les cas où les règles sont applicables, puis,
- b) à les y appliquer correctement, quasi automatiquement.

Il convient en effet d'apprendre à l'enfant à *discerner les cas*. Tout notre enseignement doit essentiellement tendre à l'action, à l'application personnelle des connaissances acquises. C'est la phase « active » de nos leçons qui, si elles demeuraient purement verbales, seraient marquées de la plus désespérante stérilité. Cette reconnaissance des « cas », hésitante au début, doit devenir prompte, sûre par la suite. Epuisante d'abord, elle tend à devenir machinale, automatique.

L'*application correcte et spontanée* de la *règle* constitue une autre difficulté. Lorsqu'ils rédigent, le journaliste, l'écrivain ne songent nullement aux règles d'orthographe ou de syntaxe : ils les appliquent inconsciemment. Et de même, le dessinateur ne pense pas au maniement du crayon, pas plus que le pianiste ne songe aux touches de son piano. Seul, le but est en vue — l'expression d'une idée — et tous ces mouvements, tous ces actes élémentaires s'organisent comme par enchantement, sans qu'ils en aient conscience. Libérés en quelque sorte de soucis « primaires », ils peuvent réaliser pleinement leur tâche. C'est W. James qui

¹ Dr R. ALLENDY : *L'enfance méconnue*.

² L. BARBEY, *op. cit.*

affirme de toute son autorité de psychologue que « plus nous confions de détails de la vie quotidienne à la garde d'un automatisme sans effort, plus nous acquérons d'autonomie à nos facultés supérieures et les rendons libres de se consacrer exclusivement à leurs fonctions propres ¹ ». C'est cet objectif que nous poursuivons à l'école primaire. L'automatisme se crée pour autant que nos élèves s'habituent méthodiquement à faire rapidement, comme par instinct, dans son esprit au moment d'écrire, les multiples raisonnements, les rapprochements indispensables. Mais par quels *moyens* ? Mgr Dévaud nous le dit : « L'habitude s'acquiert par la répétition inlassée d'*exercices*, les gammes pour le piano, le solfège pour le chant, qui aboutissent à l'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 *persévérants*, le plus souvent *mécaniques*, *ennuyeux* que l'automatisme produit ses effets : RIGUEUR, RAPIDITÉ, PRÉCISION ². »

C'est sans doute la raison pour laquelle l'ensemble du Corps enseignant fribourgeois s'est prononcé pour la création d'un *recueil d'exercices*, assez fournis d'applications capables d'aider l'écolier dans l'acquisition d'automatismes de base et, en définitive, de lui faciliter cette « libération » à laquelle il peut prétendre. N'ayant plus à se disperser sur des questions d'accords ou de syntaxe, son effort d'intelligence pourra librement et entièrement se porter sur le choix des mots, l'enchaînement des idées et le développement harmonieux de la pensée.

SORTES

a) *Exercices oraux*. Peut-être ne cultivons-nous pas suffisamment chez nos élèves le pouvoir d'expression orale. Lacune d'autant plus grave que la plupart d'entre eux souffrent d'un complexe : la gêne de la parole consécutive à la pauvreté des moyens d'expression. C'est en somme de la « grammaire inconsciente » qui doit pénétrer d'abord par l'*oreille*. Il faut que, sans trop de réflexions, les tours nouveaux, les associations de mots entrent « dans le tissu du parler individuel. « L'oreille, déclare Bailly, est le véhicule naturel du langage ³. » Ajoutons, après Porinot, que la connaissance par la PRATIQUE des formes du langage parlé aide plus à orthographier correctement que toutes les règles emmagasinées au prix de grands efforts. Aussi est-il nécessaire de disposer d'une gamme suffisamment riches d'exercices. (Ne comptons pas trop sur l'inspiration du moment !) Au maître de les faire revivre, de les faire « rendre », d'en coordonner l'exécution et de ménager, à point nommé, les revisions fécondes.

b) *Exercices écrits*. On ne peut d'autre part étudier un fait de langage que s'il est fixé, présenté à nos yeux en une forme impeccable, susceptible d'être analysé à loisir. L'exercice écrit seul remplit ces conditions.

Dans les classes à plusieurs divisions, ils soulagent opportunément le maître. De plus, ils contraignent avantageusement l'élève à l'effort individuel, obligent à la réflexion. Si leur progression est bien étudiée, ils assurent profit et gain de temps. La correction impose par contre un effort supplémentaire.

¹ W. JAMES : *Causeries pédagogiques*.

² Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

³ CH. BAILLY : *La crise du français*.

FORMES

Selon la pédagogie traditionnelle, les exercices peuvent être constitués par :

- a) des phrases détachées
- b) des textes suivis, composés en vue d'affermir telle ou telle notion
- c) des textes littéraires proprement dits.

Les rapporteurs d'arrondissement semblent donner la préférence aux deux premières catégories. Un seul émet une opinion contraire : « Finissons-en avec ces phrases détachées, ces phrases qui ne disent rien à l'enfant, vraies mosaïques bizarres ou géographie, histoire, sciences naturelles, commerce, industrie, etc., se donnent rendez-vous dans un même exercice. Rien n'est plus affligeant que de voir nos écoliers penchés sur des phrases énigmes. A notre avis, ces phrases disparates ne sont que prétextes à entraîner uniquement nos enfants par l'effet d'une routine vaniteuse, à appliquer mécaniquement les règles. Pourquoi ne pas faire travailler l'enfant sur de « beaux textes » ¹ ? »

Cette opinion ne semble guère partagée par la majorité des « praticiens » pas plus que par des linguistes de renom : « De fil en aiguille, affirme l'un d'eux, on en arrive à chercher l'unique salut dans les « bons auteurs » qui parlent hébreu aux enfants. Au moment propice, c'est-à-dire plus tard, ils feraient merveille ; mais pénétrant prématurément dans la leçon de français, ils apportent avec eux une langue d'emprunt qui restera plaquée sur la langue spontanée, sans jamais se fondre avec elle ². »

Pour Mgr Dévaud, 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 ; même opinion exprimée récemment par un professeur, auteur d'une substantielle brochure : « Au début, l'observation des faits grammaticaux suffit à absorber toute l'attention des enfants. Tant que l'automatisme n'a pas fait les progrès nécessaires, il est dangereux de leur demander de reconnaître le fait étudié dans un paragraphe ou une phrase qui, à leur esprit, est un ensemble complexe et confus ³. »

Mais pourquoi maîtres et maîtresses accordent-ils tant de faveur aux exercices à phrases détachées ? Un ancien professeur de l'Université de Louvain répond : « 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 ⁴. » On ne saurait mieux dire. Néanmoins Brunot donne la préférence au texte spécifiquement choisi et adapté en vue de l'enseignement d'un fait grammatical bien déterminé et sur lequel se concentrera toute l'attention... « Or, il n'existe pas de littérature française vraiment enfantine, écrite avec la pensée et les phrases des enfants ⁵. »

Nous n'aurons garde de prononcer un jugement exclusif sur ce point controversé. La majorité des enseignants adoptent à la vérité une formule intermédiaire dictée par le bon sens : Des exercices à phrases isolées créant très rapide-

¹ Rapport de Fribourg.

² CH. BAILLY, *op. cit.*

³ LAFITTE-HOUSSAT, *op. cit.*

⁴ COLLARD : Cité par Mgr Dévaud dans ses *Réflexions*.

⁵ BRUNOT, *op. cit.*

ment des automatismes présentent la règle d'une façon schématique et claire ; bientôt suivent des exercices — textes suivis — qui obligent l'enfant à plus de réflexion afin de discerner le fait grammatical dans la réalité complexe de la langue. Enfin, lorsque les réflexes sont assurés de jouer sans trop d'hésitation, le texte littéraire, le « beau texte » choisi en rapport avec le thème d'étude de la semaine peut servir de test. En résumé, le mécanisme prépare la réflexion. A notre avis, il est possible de composer des textes simples, aux idées familières et sans prétention littéraire, mais qui ont l'avantage de mettre en vedette tel fait grammatical précédemment étudié.

TYPES D'EXERCICES

L'exercice destiné par nature à l'apprentissage des réflexes et sollicitant de l'élève une attention volontaire de tous les instants doit faire travailler diverses fonctions mentales. A titre de rappel, signalons quelques tâches généralement « rentables » :

- a) *Copie* de textes, recommandée dans les classes inférieures. Profitables dans les cours moyens si elle est précédée de l'analyse préventive.
- b) *Permutations* de tous genres : accords, temps, modes, etc.
- c) *Textes mutilés* : L'orthographe est à retrouver, le vocabulaire à reconstituer.
- d) *Exercice de correction grammaticale* : Un texte transcrit au tableau contient des fautes d'accords (fautes d'orthographe d'usage exclues). Au sein d'une division ou individuellement, organiser la chasse aux fautes. Les élèves réagissent d'une manière surprenante.
- e) *Exercices de syntaxe* (de phraséologie). Des constructions vicieuses, des expressions incorrectes — en application de règles étudiées — sont à corriger.
- f) *Exercices de vocabulaire* (formation des mots) : « L'enfant, dit Brunot, possède un instinct merveilleux de ce qu'on appelle en science l'*analogie* — cet outil de généralisation — qui le pousse d'abord à *faire* des mots avec le modèle de ceux qu'il connaît, qui lui permet de *comprendre*, sans les avoir apprises, des séries entières, semblables à une ou deux unités qu'il possède déjà... Il n'y a qu'à cultiver cet instinct analogique pour donner à l'enfant la clé de toute une partie du vocabulaire ¹. » Nous décuplerons la portée de notre effort si, conjointement, nous étudions l'orthographe de ces mots.
- g) *Exercices de réflexion* : Ils assurent, par exemple, la possession des homonymes ou l'emploi du terme propre. « Un des plus usuels, suggère l'éminent linguiste français, consiste à demander d'abord à l'élève de *chercher un mot qui manque* dans une proposition dont on donnera tous les autres termes. C'est là un travail fécond. ² »
- h) *Exercices d'invention* : Généralement connus, ils réservent passablement de déceptions, « 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 pas construire leurs phrases qu'avec peine et force fautes,

¹ F. BRUNOT, *op. cit.*

² *Ibid.*

- parce qu'il faut avoir été entraîné par des exercices préliminaires avant de composer une phrase contenant l'application correcte de la règle étudiée,
- 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 ¹ ».

Ces genres d'exercices réclamant d'emblée une certaine maîtrise de l'élève doivent être maintenus ; mais ils marquent un aboutissement, le couronnement des exercices dits d'assouplissement.

QUALITÉS DES EXERCICES

Si l'on tient à ce que les exercices de grammaire aient toute la « rentabilité » désirable, il est indispensable qu'ils soient :

- a) *Nombreux* : C'est le vœu exprimé par tous les arrondissements. Ce n'est qu'au bout d'exercices persévérants, fréquents que l'automatisme produit ses effets : « Rigueur, rapidité, précision. » C'est ce que trop de grammairiens, travaillant autour d'un tapis vert, ont oublié...
- b) *Intéressants et variés* : Cette variété doit rompre la désespérante monotonie qui caractérise fréquemment les exercices traditionnels. Tant par le fond que par la forme, ils doivent piquer d'emblée la curiosité. Ajoutez une pointe d'originalité, quelques anecdotes, des exemples qui frappent et l'intérêt ne faiblira point. En chassant l'ennui, aidons l'enfant dans la lutte contre l'argot, les fribourgeoisismes, etc., à tuer le ridicule. Les possibilités sont nombreuses d'exercer la sagacité d'une classe. Des auteurs tels que Stapfer, Nicollier, Dudan, Humbert, nous guideront sûrement dans cette tâche.
- c) *Progressifs* : Les grammairiens ignorent trop souvent les lents cheminements. Théoriciens trop empressés d'étaler leur science, ils oublient que rien de durable ne s'édifie sans le facteur temps et brûlent les étapes. Ce n'est que par d'innombrables précautions que l'enfant accède au savoir-aptitude, car la route est semée d'obstacles à peine perceptibles aux adultes. Quelques brèves leçons, par exemple devraient suffire à consolider la notion de l'accord du verbe avec le sujet. Mais les réalités linguistiques infiniment plus complexes réservent à nos écoliers de désagréables surprises. De nouvelles difficultés surgissent qui déroutent le fort en orthographe. Rien ne sert de s'irriter. Il faut prendre l'élève comme par la main, lui montrer, progressivement, les obstacles auxquels butera son effort de réflexion. Dans le cas présent, les formes diverses d'inversion devront être abordées dans les interrogatives comme dans les relatives ou conjonctives. Une attention toute spéciale devra être vouée aux *mots-écrans* qui trompent, faussent le raisonnement. (Je *vous* verrai — ils *nous* conduiront — toi qui pries, etc...) Les exemples similaires abondent dont la complexité pose à nos jeunes grammairiens de réels problèmes. Diviser pour mieux dominer, telle est notre devise. Face à des difficultés accumulées, sans un travail méthodique, nos élèves sont rebutés par les insuccès répétés qui engendrent lassitude et découragement.

¹ Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

- d) *Adaptés* : Nos exercices doivent être adaptés non seulement à notre milieu, mais aux possibilités intellectuelles de la moyenne de nos élèves. Pourquoi exiger autant des « peu doués » ? Les plus forts s'attacheront à rédiger l'exercice présentant pour eux une difficulté nouvelle. Certaines tâches — celles qui couronnent l'étude d'un fait grammatical — seront comme la synthèse des difficultés successives abordées antérieurement et conduiront finalement l'élève vers un but plus précis : la maîtrise du texte suivi.

Tous les rapporteurs jugent indispensable de prolonger, plus que par le passé, la phase d'entraînement par la série traditionnelle d'exercices dont l'expérience a depuis longtemps consacré la valeur, afin de consolider toutes notions et surtout de les « faire descendre jusque dans l'automatisme du réflexe ».

Nous distinguons :

- 1° l'analyse ; 2° les exercices constructifs ou d'expression ; 3° la conjugaison ; 4° les exercices orthographiques ; 5° la dictée.

1. *L'analyse*

Cette discipline tant prisée autrefois et dont on a peut-être abusé est tombée aujourd'hui dans le discrédit, dans une sorte de désaffection. Voyons-en les causes :

- a) *Difficulté réelle et inéluctable de l'analyse* : Analyser, c'est réaliser un exercice de pensée, c'est analyser une pensée, c'est penser. « Or, l'enfant, affirme Mgr Dévaud, appartient tout entier au monde extérieur ; il ne réfléchit pas ; il ne revient pas sur lui-même, sans un stimulant, sans un guide ; il ne revient pas en particulier sur son langage pour vérifier les relations des termes et leur conformité avec les idées qu'il veut exprimer ¹. »

- b) *Emploi d'une terminologie complexe, équivoque* : Que de dénominations abstraites, empruntées au vocabulaire philosophique (sujet, objet, attribut) que d'appellations floues qui portent à confusion (article, adverbe...) ou qui n'ont aucun sens (subjonctif, imparfait).

D'autre part, le manque d'unité de doctrine, la fantaisie des grammairiens et des pédagogues ont ajouté au désarroi. Les élèves qui passent d'une école à une autre ou qui simplement changent de classe se trouvent soudainement désorientés et accusent d'inconséquence maîtres et maîtresses.

- c) *Erreurs méthodologiques* : L'analyse formelle est trop souvent prématurée. Que peuvent bien penser des conjonctions de coordination et de subordination nos élèves du degré moyen ? C'est pur verbalisme et prétention déplacée.

De plus, l'analyse fut trop longtemps une pratique routinière, ennuyeuse, un desséchant étiquetage, sorte de « jeu de mots » au sens péjoratif. On a inconsciemment donné plus de relief à la forme qu'à l'idée, comme un bibliothécaire qui classerait ses livres d'après le format et non plus d'après les matières. L'école produisit — si paradoxal que cela puisse paraître — des forts en analyse quoique faibles en grammaire.

Enfin, « d'après le mode traditionnel où la pratique de l'analyse intégrale des mots conduit à l'émiettement, l'élève, déclare Dom A. Ponthot, ne parvient qu'avec peine à reprendre un minimum d'emprise sur le sens de son texte.

¹ Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

Le voilà, somme toute, dans la situation embarrassante de l'horloger en herbe qui, s'étant hasardé à démonter son réveil, s'avoue incapable de le remettre en état. Trop de roues... ¹ »

A. Définition

C'est un instrument de pénétration de sa propre pensée ou de celle d'autrui. Puisqu'elle n'est plus un simple « jeu d'étiquettes », elle affine l'esprit en l'habituant à découvrir les rapports des idées entre elles et le familiarise avec le mécanisme du langage.

Elle est aussi un moyen de contrôle, puisqu'elle calque sa progression sur l'enseignement méthodique de la grammaire. Personne ne contestera, d'autre part, l'utilité d'un minimum de termes techniques empruntés au jargon des grammairiens. Expurgée d'une terminologie confuse, de formules artificielles, l'analyse devient vivante, efficiente. Pratiquée sur le texte même de la dictée, sur un extrait d'auteur, elle exige un esprit présent et actif. Elle montre les règles vivantes et en action. Elle est un exercice de haute valeur.

B. Sortes d'analyse

Nous distinguons : a) l'analyse de la proposition (anciennement analyse grammaticale) et b) l'analyse de la phrase (ancienne analyse logique).

Les anciennes appellations impropres et trop vagues peuvent être abandonnées sans regret, car dans les deux cas il y a recherche des rapports, donc analyse logique.

Dans la première phase, on étudie les mots en eux-mêmes (nature) ainsi que dans leurs rapports réciproques au sein de la proposition (Fonction).

Par analogie, les élèves reconnaîtront bientôt les rapports affectant les propositions de la phrase composée.

C. Formes d'analyse

- a) *L'analyse orale* est certainement la plus féconde. Plus vivante, elle maintient dans la classe une atmosphère détendue propice à l'effort de réflexion. Pratiquée sur un texte ad hoc, elle porte des fruits. Ce serait faux pédagogiquement d'analyser dès le début un texte littéraire dont chaque proposition constitue une énigme, un ensemble complexe et bien confus.
- b) *Analyse écrite* : Elle doit être sagement dosée, s'insérer à propos dans le cycle des analyses traditionnelles. Elle permet de jauger l'effort et la capacité de réflexion de l'élève livré à lui-même. On ne donnera à analyser au début que tel ou tel mot ou groupe de mots qui ont fait l'objet d'une étude particulière. Il y a tout intérêt à adopter un schéma toujours identique, avec un type d'abréviations uniformes. Celui-ci est courant :

Mots	Ce qu'il est	forme	Ce qu'il fait
fruits	n. c.	masc. pl.	compl. objet dir. de...

¹ Dom ALPH. M. PONTROT : *Aide-mémoire grammatical* (Editions Maredsous).

Dans sa Méthode d'Analyse, Dom. A. Ponthot préconise un autre schéma basé sur l'*ordre direct* des mots. Dans la proposition analysée, il faut rendre sa place normale à chacun des termes. Ce travail de reclassement intéresse l'élève, le force à la réflexion, car il met en évidence la fonction propre des mots et laisse à l'arrière-plan les questions de pure forme. Voici le schéma proposé :

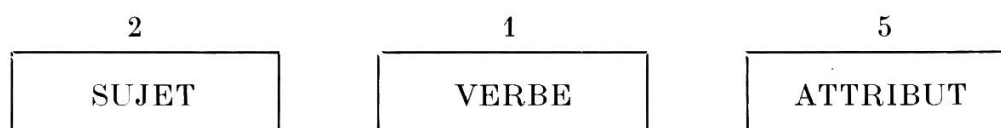
Mots de li.	Sujet	Verbes	Objet (attribut)	c. circonstance
et	Nous le maître	avons bavardé a punis	nous	en classe

Il faut, dans une proposition rechercher les *groupes de mots* qui grammaticalement sont inséparables. Cette analyse qui part des *ensembles* et est basée sur les unités de *sens* répond aux façons de voir et de penser de l'enfant. Nous écartons de ce fait l'étiquetage abusif, la course aux dénominations incomprises, l'appel à la pure mémoire.

- c) *L'analyse chiffrée* : Elle est relativement récente chez nous et gagne constamment des adeptes. Le Père Girard l'a répandue sous la dénomination de « notation ». C'est, selon ses propres termes, « une analyse qui au lieu d'être écrite explicitement, est indiquée par des chiffres et quelques autres signes que l'on place sur les mots pour en marquer l'espèce et les modifications ¹ ». Cette notation étant trop compliquée, les élèves avaient quelque peine à retenir le sens conventionnel de chaque chiffre et de chaque signe. Certains auteurs belges semblent avoir imaginé une « notation » simplifiée. Quelques maîtres ont jugé bon de remplacer les chiffres par des lettres éveillant aussitôt la nature et la fonction des mots.

Depuis plus de quatre ans, la Gruyère a adopté à titre d'essai la notation que voici :

Proposition d'état



Proposition d'action



Cet exercice analytique force l'élève à l'attention, le stimule et fait gagner du temps, pour des tâches qui en demandent beaucoup. Il facilite le contrôle soit du maître, soit des moniteurs.

Il laisse le contexte étudié intact dans sa structure et indique aux élèves le chemin le plus court vers l'analyse *mentale* pure et simple. Il suffit d'indiquer par chiffres les *fonctions* au-dessus des mots, tandis qu'au-dessous, par de simples abréviations, on en précise la *nature*.

¹ C. BOTH : *L'éducation par la langue maternelle selon le P. Girard*.

Cette analyse chiffrée, pratiquée au cours même de la dictée, aide considérablement l'élève dans ses efforts de raisonnement, comme dans l'application de certaines règles d'accord (cas d'inversion et des participes présents et passés, etc.). Le rendement orthographique de la classe s'en trouve décuplé, selon l'avis d'un maître chevronné.

Ces divers schémas peuvent être, selon Montessori, Decroly et d'autres pédagogues, reproduits avantageusement sur des cartons de différentes couleurs. Cet artifice parle aux yeux et plaît aux enfants.

- d) *L'analyse dite INVERSE* : Elle consiste à faire chercher dans une proposition ou une phrase donnée le mot qui correspond à telle exigence imposée. C'est en somme un utile exercice de « reconnaissance », une sorte de gymnastique de l'esprit qui ne manque pas d'intérêt et déroute néanmoins les non-initiés. Exemple : Trouver le deuxième complément circonstanciel de lieu, le premier complément d'objet..., le troisième attribut, etc...

D. Analyse de la phrase (logique)

A condition qu'on en réduise à sa plus simple expression la terminologie, indispensable quoiqu'on en dise, cette analyse est, selon l'avis des rapporteurs, des plus profitables.

Mais il importe :

- 1° de s'en tenir à la terminologie officielle (nomenclature grammaticale de 1949) qui n'admet que trois sortes de propositions :
 - les indépendantes
 - les principales
 - les subordonnées } qui peuvent être coordonnées
- 2° de désigner la subordonnée à un mode personnel par le mot de liaison qui la relie à la principale, soit :
 - conjonctive (introduite par conjonction de subordination)
 - relative (introduite par pronom relatif)
 - interrogative (introduite par mots interrogatifs)
- 3° de désigner par les mêmes termes — connus depuis longtemps —, les fonctions des subordonnées qui, tout comme les noms, peuvent être :
 - sujet — attribut
 - complément d'adjectif ou du nom (ou du pronom)
 - complément du verbe { complément d'objet direct ou indirect
 { complément circonstanciel : lieu, manière, temps, etc.

Nous condamnons purement et simplement l'emploi de dénominations scientifiques et superflues, telles que complétives... causales, finales, etc... qui composent le jargon habituel de l'étudiant, de l'érudit et non du petit primaire. Avec des appellations simplifiées, l'analyse grammaticale se mêle à l'analyse dite logique au point de se confondre avec elle.

E. Les synthèses

L'analyse ayant disséqué, dissocié des ensembles, la synthèse en regroupe les données. C'est l'occasion d'associer les connaissances grammaticales sous des points de vue nouveaux. Ces vues d'ensemble, ces tours d'horizon facilitent des rapprochements et des comparaisons, éclaireissent des concepts jusqu'alors imprécis.

Certains auteurs regroupent les neuf parties du discours selon une optique infiniment plus suggestive, soit en :

- a) *Mots-idées* : Noms et pronoms — qualificatifs (avec verbes d'état) —, verbe d'action (avec adverbe) et interjection.
- b) *Mots de liaison* : Préposition — conjonctions et leurs locutions —, pronoms relatifs.

Que nous sommes loin de l'ancienne classification opposant mots variables aux invariables, reléguant à l'arrière-plan les mots-charnières que d'éminents linguistes dénomment « charnières de la pensée ». La grammaire d'*idées* classe les termes non plus sur leur aspect purement extérieur, mais bien sur le sens et la réalité des rapports.

2. Exercices de phraséologie

Ils sont généralement préteritis et la plupart des manuels semblent délibérément les ignorer. Les enseignants n'ont guère les loisirs d'en composer, et leur expérience n'est jamais si riche qu'elle parvienne sans erreur d'aiguillage à explorer un champ d'application si vaste et si complexe. Non seulement les connaissances grammaticales étudiées conjointement sont mises en relief, mais tous les secrets de la structure des propositions — en particulier des subordonnées avec leurs mots de liaison — sont révélés avec méthode, au jour le jour. Ces exercices développent en l'élève sa capacité d'exprimer les nuances même de sa pensée. Exemples :

- a) Un verbe étant donné, amplifier la proposition par l'adjonction de sujets, de compléments d'objet ou de circonstances...
- b) Supprimer les équivoques d'une phrase alambiquée...
- c) Remplacer par le terme adéquat — nom ou qualificatif — une subordonnée relative superflue..., etc.

Que ces exercices constructifs, mis entre les mains des élèves, soient réalisés surtout *oralement*, car il importe d'abord d'éduquer l'oreille ; qu'ils soient *courts* mais *fréquents*.

3. La conjugaison

Cette discipline a, de temps à autre, fort mauvaise presse. Les tâches prescrites, longues et fastidieuses, administrées souvent en manière de penums, ont le don de fatiguer la main, sans exercer l'intelligence de nos élèves ; elles les agacent et les dégoûtent même. « Ces exercices machinaux affirment, un inspecteur belge, constituent des semblants d'occupation qu'un maître, pris au dépourvu, peut toujours aisément proposer, assurant ainsi sa tranquillité par un simulacre de travail dont on connaît le peu de profit. » Brunot, pour sa part, exerçant sa verve caustique, ne comprend rien à cet océan de formes où l'enfant se débat pendant des mois. « Bienheureux les mécaniques, ceux qui savent parler et écrire sans comprendre. Le royaume du verbe est à eux ¹. »

En réalité, on en veut moins à la discipline elle-même qu'à la manière dont sa pédagogie est comprise.

¹ F. BRUNOT, *op. cit.*

A. Buts

La conjugaison poursuit deux objectifs :

- a) *Familiariser l'élève avec les multiples flexions verbales, variables suivant les temps et les modes* : Le verbe, selon Dauzat, est le centre nerveux de la phrase, le cœur, l'âme de la proposition. Il est indiqué que l'écopier en apprenne sans retard les désinences et, cette maîtrise requiert un entraînement progressif et raisonné. Ici, comme ailleurs, il importe de créer des réflexes.
- b) *Développer, assouplir son pouvoir d'expression* : C'est l'occasion d'enrichir son bagage de termes propres, de tournures comme aussi de rendre sensibles les notions complexes de la relativité et de la correspondance des temps. Pourquoi enseigner des règles quand l'usage suffit ? Le moment est également opportun de familiariser l'écopier avec l'emploi correct des mots-charnières — locutions conjonctives, pronoms relatifs — comme aussi de le mettre en garde contre l'abus de formes verbales vicieuses. La conjugaison *par le langage* doit remplacer progressivement les exercices machinaux pratiqués dans le degré inférieur.

B. Suggestions

Des simplifications sont souhaitées :

- a) *Dans le choix des verbes* : Il importe surtout de familiariser l'élève avec les formes usuelles des principaux verbes du vocabulaire actif.
- b) *Dans l'emploi des temps* : La majorité des rapports réclame la suppression du SUBJONCTIF IMPARFAIT et du CONDITIONNEL PASSÉ (2^e forme). Pourquoi charger la mémoire de temps « morts ou mourants » ?
- c) *Dans la classification des verbes* : La classification en trois groupes, prétendument plus pratique, n'a rien apporté de positif. Celle basée sur les terminaisons *infinitives* a encore des adeptes.

L'expérience parle en faveur d'une classification selon les terminaisons des verbes au PRÉSENT de l'INDICATIF, laquelle prévoit les trois groupes importants suivants :

Verbes en E-ES-E	DS-DS-D	S-S-T-	(x-x-t)
------------------	---------	--------	---------

Ce groupement s'impose par sa clarté et sa simplicité, et rend dans la pratique des services appréciables. Des élèves de 3^e année l'assimilent sans peine. Il apporte surtout sa contribution à l'enseignement de l'orthographe. Il suffit de penser que le 80 % des fautes commises par nos élèves concerne précisément les terminaisons en question.

4. Exercices d'orthographe

Ce sont généralement les plus connus et ils cherchent avant tout la correction grammaticale. Ils touchent à :

- a) l'orthographe de règles
- b) l'orthographe d'usage.

Il faut, en effet, pour reprendre l'expression de Mgr Dévaud, que l'écopier possède sa grammaire au bout de la langue, au bout de ses doigts autant que dans son cerveau. Ces tâches diverses meublent la phase d'entraînement. A ceux qui seraient tentés de condamner au nom de l'intérêt cette méthodologie, nous

répéterons que seul l'effort proportionné, constant et méthodique conduit au succès.

5. La dictée

Elle garde une place privilégiée au sein des activités scolaires. Si elle est tombée parfois dans le discrédit, c'est en raison de l'emploi abusif qu'on en a fait.

Non préparée — à moins qu'elle soit un mode de contrôle — elle est un non-sens pédagogique et un danger, attendu qu'elle apprend à commettre inévitablement des fautes. « La dictée-pièce, dont Payot a pu dire qu'elle était un instrument de torture absurbe ¹ », semble avoir vécu.

Si la dictée ne suffit pas à former l'orthographe, chacun admettra cependant qu'elle augmente la capacité d'attention de nos élèves, les contraint à découvrir seuls des rapports, tandis qu'elle affermit des automatismes à peine ébauchés. Lorsqu'elle est choisie en marge des centres d'étude de la quinzaine, elle est pourvoyeuse d'idées et contribue à l'amélioration du style.

MÉTHODOLOGIE

A. Préparation

La plupart des enseignants optent pour la méthode *préventive* d'acquisition, laquelle s'oppose à la méthode de redressement. Prévenir vaut mieux que guérir, et il ne viendrait à l'idée de personne de demander à l'enfant d'écrire des mots, des expressions qu'il ne connaît pas.

La dictée d'un texte suivi dont le sens aura d'abord été saisi sera « précédée également d'un exercice de préparation poussée avec toute la méticulosité nécessaire, déclare Porinot, pour que tous les écoliers soient mis en état de produire, au point de vue orthographe absolue, une transcription parfaite ² ». Il faut donc veiller à ce que l'élève ne se contente pas seulement d'enregistrer passivement des formes graphiques. Il doit réagir, tout au long de l'analyse préventive.

B. Sortes de dictées

Au type traditionnel de dictée dont le texte est généralement écrit avec soin par un bon élève au tableau noir, nous pouvons ajouter les quelques variantes que voici :

- a) La dictée par *fragments* : Au fil de la plume, un élève de force moyenne précise s'il y a un point litigieux à observer ; un autre énonce éventuellement la règle. On restreint finalement le nombre et la durée des arrêts.
- b) La dictée *partielle* : Afin de gagner du temps, dans les cours supérieurs de préférence, nous pouvons nous contenter de faire écrire seulement les mots présentant une difficulté.
- c) La *dictée muette* : Le texte n'est pas lu à haute voix. Transcrit préalablement au tableau, il est montré phrase par phrase, pendant un certain temps. Après l'avoir lue mentalement et vue attentivement, les élèves reproduisent la phrase qu'on a cachée au moyen d'une toile ou d'une carte retenue au sommet de la table noire. Peu à peu, on raccourcit le temps de « vision ». Cette forme de

¹ J. PAYOT : *La faillite de l'enseignement*. Editions Alcan.

² L. PORINIOT : *La crise de l'orthographe* (Lamartin).

dictée développe considérablement la capacité d'attention et la mémoire visuelle d'une classe.

Un rapporteur met judicieusement en garde les débutants en particulier contre l'abus de la *DICTÉE RÉCAPITULATIVE*. Elle peut être un moyen de s'assurer si la majorité des élèves possède un groupe de règles. Ce sondage périodique renseigne le maître sur les lacunes de son enseignement comme aussi sur la nature des obstacles qui entravent le progrès des médiocres. La dictée récapitulative rythme son pas sur l'enseignement méthodique de la quinzaine dont elle est le reflet.

Par contre, cette dictée devient un exercice absurde, si elle met toute une classe en présence de difficultés non étudiées préalablement. C'est une pratique stérile, antipédagogique qui aboutit à l'échec. « Au lieu de faire réfléchir l'enfant, d'appeler son attention sur un point précis de l'orthographe de règles et d'usage, on prépare combien hâtivement de A à Z, sans ordre ni méthode, des dictées prétendues récapitulatives qui ne devraient être données qu'au moment des revisions. Y a-t-il meilleure méthode, conclut ce rapporteur, pour cultiver plus dangereusement la superficialité ¹. »

Ajoutons que la victime de cette pratique irrationnelle, l'enfant, s'irrite, ne comprend pas le pourquoi de ces épreuves exténuantes, épuisantes. Le résultat le plus clair, c'est l'accumulation de fautes les plus imprévisibles, la correction fiévreuse, les admonestations, les sanctions, les refoulements, les rancœurs. Le clavier nerveux du maître ou de la maîtresse se désaccorde. Que d'efforts perdus !

C. La correction

Disons d'abord deux mots de l'AUTO-CONTROLE pratiqué dans certaines classes avec succès. La dictée étant achevée, une petite pause s'avère indispensable : la détente salutaire durant laquelle, fenêtres ouvertes, on chante. Les deux minutes écoulées, l'élève entreprend ce qu'il appelle « la chasse aux étourderies ». A l'exemple de l'adulte, il prend la précieuse habitude de se relire. Encore faut-il lui donner une « technique ». Le butin de chasse est souvent copieux, même chez les élèves faibles. En fin d'année, cette pause est raccourcie, parfois supprimée.

La correction habituelle peut se faire par les élèves eux-mêmes ou par le maître.

1. L'**auto correction** se justifie, toutefois qu'on interdise l'échange des cahiers, en principe, pour les raisons psychologiques et pédagogiques suivantes :

- a) Cette pratique sème la méfiance. « Vous pensez que vos élèves ne seront pas assez loyaux pour corriger leurs fautes et les avouer ? S'ils en sont là, c'est à vous qu'ils le doivent. Un enfant *non déformé* par l'école n'aurait jamais imaginé cela ². »
- b) Pourquoi, d'autre part, mettre sous les yeux de nos élèves — surtout du point de vue de l'orthographe d'usage — des *images fausses* qu'ils risquent bien de retenir ? La vue de graphies vicieuses suscite, chez le bon élève, le doute, engendre la confusion. Suivant une loi psychologique bien connue, c'est l'image vicieuse la plus cocasse qui frappe et persiste.

¹ Rapport individuel.

² J. GRIZE : *Hilare Giroflée*. Edition Richème, Neuchâtel.

Dans la mesure où l'on n'accorde pas une importance exagérée à la note, l'auto-correction est à introduire sans réserve aux degrés moyen et supérieur. D'autre part, avant de retourner le tableau, le maître doit toujours procéder minutieusement à la correction de la dictée-modèle. Ce n'est qu'après que, table retournée, dans le silence le plus complet, commence le travail individuel de confrontation. Toute faute oubliée doit être pénalisée. Le procédé de l'épellation intégrale est reconnu comme fatigant, souvent inefficace. Seule la partie litigieuse est épelée. Chez une catégorie d'élèves, l'auto-contrôle est ordinairement doublé du contrôle du maître.

2. **La correction par le maître.** Ce contrôle est salubre, afin de mieux jauger les progrès de la classe. Suivant le degré de maturité des élèves et le développement du programme, il pourra, suivant les cas, se contenter de :
 - a) souligner la faute elle-même, puis le mot « fautif »
 - b) inscrire une simple barre en marge
 - c) indiquer, au bas du texte, le nombre de fautes. Ce travail de recherche est efficient, quoique laborieux.

D. La récupération (ou le corrigé)

Le rôle du maître ne doit pas se limiter à celui de censeur. Partout et dans tout, il doit *enseigner*. Il ne faut pas, s'exprime un inspecteur, que « nos classes ressemblent pour l'acquisition de l'orthographe à de véritables maisons de redressement, dangereuses même pour les sujets normaux ¹ ».

En vertu de préjugés, les travaux de corrections sont trop facilement négligés. Le diagnostic étant établi, ne convient-il pas d'administrer le remède. C'est le sens et la justification des exercices de récupération. D'emblée, rejetons, parce qu'inefficaces, les procédés purement passifs suivants :

- a) Biffer le mot et simplement l'écrire en marge ou entre les lignes.
- b) Aligner en fin de dictée des mots isolés de leur contexte : vert, vert... exigés, exigés...

Imposons des corrections intelligentes, actives :

Orthographe d'usage : Transcrire le mot « fautif », en en modifiant soit le genre, le nombre, avec ses dérivés si possible. Rappeler éventuellement la règle ou énoncer les exceptions, etc.

Orthographe de règles : Le cas litigieux fait l'objet d'une brève analyse. Rappeler également la règle ou l'exception. Conjuguer le verbe à différentes personnes. Grouper par analogie les cas épineux, les opposer au besoin : Elle va être achetée, elle va acheter... Je repars, je répare... etc.

Dans ce même ordre d'idées, la tendance est à la suppression des *pensums* traditionnels pour leur substituer ces exercices actifs, raisonnés, qui sollicitent un effort de l'esprit, afin de rendre vivace un processus ou un mécanisme oublié ou insuffisamment formé.

Les *pensums* (500 fois tel mot...), trop fréquemment administrés en des moments d'énervement, indisposent l'élève comme la famille, surtout s'ils doivent être exécutés à domicile. D'autre part, ils touchent inévitablement les « moins doués » qui, privés de moyens intellectuels, ne pourront jamais rivaliser avec les têtes de classe. « Au lieu de torturer sauvagement ces pauvres inhibés, il

¹ J. GOURDON : *L'enseignement du français* (Edition Pourrelier).

faudrait les sauver d'une psychopathie définitive, les aider de beaucoup de bienveillance, car autant l'épreuve réussie donne de la force, autant l'échec et l'humiliation affaiblissent davantage celui qui n'a plus les moyens de réagir¹. »

E. Fréquence et horaire

La dictée peut-être quotidienne si elle est courte. Si les textes — comme au cours supérieur — sont plus longs, une dictée tous les *deux* jours suffit, surtout si la préparation en est soignée et si les travaux de corrections sont particulièrement bien conçus.

Un psychologue français jugeant à 108 le degré de « fatigabilité » de l'arithmétique, attribue à l'enseignement grammatical et à ses exercices connexes, tels que la dictée, le coefficient 98. Il est donc judicieux de consacrer à ces tâches les bonnes heures de la journée.

Pour cette même raison, on peut se demander si l'habitude de réserver les « fins de classe » aux corrections n'est pas pernicieuse et responsable de déboires, si l'on songe que l'enfant est las, abasourdi par 2 à 3 heures d'enseignement. Quel adulte supporterait un tel effort ?

VIII. Les examens

Tout travail scolaire gagne à être périodiquement contrôlé. Tant les aptitudes que l'acquis des connaissances doivent être vérifiés, soit par le maître, soit par l'inspecteur. Ces épreuves doivent s'adresser autant au jugement qu'à la mémoire.

1. Les examens du maître

Ils permettent de « faire le point », renseignent opportunément le maître sur certaines lacunes, les « trous » d'un programme superficiellement établi ou les déficiences d'écopiers lents à comprendre ou peu disposés à modifier leur rythme de travail. Ces examens de grammaire devraient revêtir la forme *a)* d'exercices ; *b)* de dictées récapitulatives ; *c)* de questionnaires (pour la théorie).

Les débutants, en particulier, négligent ces contrôles périodiques et se trouvent parfois désagréablement surpris un jour d'examen officiel. Ces épreuves partielles doivent être exécutées *par écrit*, et comme telles, versées au dossier de chaque élève et de la classe. Elles fournissent la preuve de la parfaite objectivité des contrôles et constituent, en cas de litige, l'arme défensive, l'argument irréfutable devant lesquels doit s'incliner l'amour-propre de certains parents...

2. L'examen officiel

S'il en a été dit beaucoup de mal, c'est surtout en raison de la traditionnelle dictée d'examen. Une fois l'épreuve en vue, c'est trop souvent le bourrage inutile, la surchauffe passagère, l'atmosphère lourde, le forçage de la mémoire. Toute l'activité scolaire, déclare un maître, s'en trouve défavorablement influencée. On enseigne donc pour l'examen : il faut briller nécessairement devant la commission. Il y va de l'honneur de la classe, souvent même de la réputation du maître. L'examen reste néanmoins un mode de contrôle indispensable :

a) Le maître se sent aiguillonné dans sa tâche et guidé dans son effort.

¹ Dr R. ALLENDY, *op. cit.*

- b) Il permet de déceler des réussites comme les déficiences d'une pédagogie inadaptée.
- c) Il habitue l'élève à subir des « épreuves » dont sa jeunesse sera inévitablement jalonnée.

Si des pédagogues ont condamné les examens officiels, c'est en raison :

- a) Du temps relativement court dont dispose l'inspecteur pour juger une classe à la physionomie complexe.
- b) Du manque d'objectivité de certaines épreuves.

A. Forme actuelle

1. **Examen oral.** Il s'agit plutôt d'un sondage. A condition que les fiches-questionnaires soient clairement rédigées, elles rendent aussi d'appréciables services, mais stimulent assez peu l'élève non initié.
2. **Examen écrit.** C'est un contrôle collectif et dont la dictée constitue l'élément principal. Selon certains rapporteurs, la dictée traditionnelle n'a pas les caractéristiques d'une épreuve objective. Elle renseigne assez mal sur la qualité de l'enseignement grammatical donné. (Longueur et difficultés très variables des textes dictés, différence considérable d'appréciation d'un arrondissement à l'autre.) Le critère est discutable et justifie les réserves suivantes :
 - a) La *dictée-piège* déroute les plus forts et décourage les maîtres.
 - b) La *dictée-préparée*, portant sur 4 ou 5 chapitres de lecture qu'on « pioche » en vue de l'examen, contraint le maître à limiter dangereusement son « horizon ». C'est une culture à « courte-vue ». Tels élèves réputés faibles peuvent accidentellement briller, qui risquent d'échouer lamentablement lors de la dictée d'un simple texte non étudié.
 - c) La *dictée-récapitulative*, qui rencontre à vrai dire plus de faveur, quoiqu'elle présente quelque similitude avec la précédente. Composée par l'examineur sur la base du programme assimilé durant l'année — un ou deux cahiers suffisent à le renseigner —, elle plaît aux maîtres enclins à se satisfaire d'un strict minimum, tandis que ceux, plus soucieux de culture, qui élargissent leur champ d'activité encourent le risque de déconvenues.

B. Suggestions

Dans sa réalisation, l'expérience suggérée ne présente pas de sérieux obstacles :

1. Il s'agirait de rédiger une « série » de textes avec questionnaire, adaptés aux divers degrés de notre Ecole fribourgeoise ; ces épreuves conçues, expérimentées dans quelques classes constitueraient comme des sortes de calibres, interchangeables et valables sur le territoire du canton.
2. Ces « tests » une fois au point et imprimés resteraient la propriété exclusive de MM. les Inspecteurs jusqu'au jour où — toutes ressources étant exploitées — l'on déciderait de les livrer au commerce. Une nouvelle édition serait alors remise en chantier. Ce serait, en somme, la réplique pour l'enseignement grammatical, de nos « séries » de calcul, dont le système en usage depuis fort longtemps donne entière satisfaction.
3. Autre avantage : ces tests dont chaque école fribourgeoise serait peu à peu dotée constitueraient pour chaque maître, non pas de nouvelles fiches d'enseignement, mais un jeu d'épreuves objectives et instructives, capables de renseigner en tout temps le maître sur la valeur et l'efficiences de son activité.

C. Notes et barème

Divers pédagogues ont souligné judicieusement la « variabilité subjective » des notes. Il convient donc :

- a) De ne leur donner qu'une valeur relative.
- b) De ne pas les attribuer systématiquement à tous travaux (exercices, interrogations, dictée d'entraînement, etc.). « Qu'on prenne ces tâches pour ce qu'elles sont : un moyen pour l'élève d'exercer ses facultés, de déceler ses propres lacunes et de les combler. Une part importante du temps consacré à l'octroi de la note n'est que vaine agitation, perte de temps, déformation de l'étude, recherche du succès par et pour la note. On sait où cela mène... ¹ »
- c) D'utiliser, dans la mesure du possible, les graphiques.

On peut, par ailleurs, remédier à cette variabilité subjective par :

- a) L'emploi d'épreuves-tests dont nous avons suggéré l'introduction.
- b) L'instauration de barèmes rationnels, uniformes pour le canton. Pourquoi ce qui est qualifié d'excellent dans tel district serait taxé de médiocre dans tel autre ?

Pour lutter contre la nonchalance et l'inattention de trop d'enfants, certains milieux pédagogiques ont expérimenté avec succès le système des « pénalisations ». Une échelle différentielle sanctionne plus ou moins sévèrement, suivant les cours, ce qu'on appelle communément fautes d'étourderie. Des progrès sensibles sont enregistrés. Une seule réserve : les commissions parfois mal informées sont défavorablement impressionnées par le nombre de pénalisations.

IX. Le manuel

Quelques rares praticiens, rompus à la méthode depuis longtemps dépassée du « livre unique », qui sont parvenus à la faveur d'une longue expérience à se forger une méthode personnelle et à se constituer un lot d'exercices appropriés, se passeraient à la rigueur de manuel. Ils sont néanmoins conscients de la confusion qui règne dans ce secteur de l'enseignement. Ils ne dirigent, en général, qu'un cours homogène, utilisent à longueur de journée le livre de lecture dont ils réalisent les fameuses études « fouillées ». Nous ne voulons pas refaire le procès de cette méthode. Elle se condamne d'elle-même. « La lecture ne doit pas servir de « prétexte à une quelconque salade linguistique. Une lecture... c'est une tranche de vie. Epuiser un texte, c'est dégoûter à jamais nos enfants de la lecture, c'est tuer la joie de lire, le désir de lire ² ». Bailly ne veut pas non plus de cette méthode cumulative qui vise à tout faire à la fois au lieu de trier et d'échelonner les difficultés. Brunot, pour sa part, craint que ces textes ressassés, tournent en rengaines et ne lassent tout le monde. Mgr Dévaud qui vécut l'époque du livre unique affirme sans réticence : Je suis persuadé quant à moi que nos maîtres enseigneraient mieux, et avec plus d'ordre et de clarté et des résultats satisfaisants, si leurs élèves avaient en main des manuels ³. » Le corps enseignant fribourgeois n'a pas d'autre opinion.

¹ Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

² AUG. OVERNEY : *Bulletin pédagogique*, Nos 4-5, 1952.

³ Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

Cours de langue ou grammaire

Hormis celui de Fribourg, tous les rapports ont répondu nettement à cette question. La réponse leur a été dictée par l'expérience.

1. Que nous analysions les manuels de Brunot, ceux de Souché et d'autres plus récents, nous demeurons confondus devant la richesse et l'ingéniosité des suggestions formulées. Cette concentration logique, si tentante, nous paraît inconcevable dans nos classes. Cette méthode, selon l'aveu même de ceux qui ont tenté de la mettre en pratique, n'a pu naître que dans le cerveau de théoriciens à qui il n'a jamais été donné de diriger une école de 40 à 50 enfants répartis en 3 ou 4 divisions.
2. Les partisans de la méthode n'hésitent pas à demander au maître de rédiger, au jour le jour, la série impressionnante d'exercices de tous genres simplement suggérés dans le manuel et dont les écoliers ont constamment besoin pour transformer le savoir-connaissance en savoir-aptitude. « La tâche des maîtres, déclare Porinot, est si complexe que l'on ne peut raisonnablement leur demander de composer les textes pour les applications grammaticales au fur et à mesure des besoins dans le cadre des occupations quotidiennes ¹. » Qui prétendrait le contraire ?

Du point de vue méthodologique, plusieurs linguistes même en condamnent l'emploi :

- a) Dans son ESSAI de GRAMMAIRE PSYCHOLOGIQUE ², Galichet ne prend pas au sérieux ces « fameux manuels qui s'intitulent fièrement « Livre unique de français ». Sous prétexte que tout se tient, on voit pêle-mêle dans ces ouvrages des chapitres de grammaire alternant avec des études de vocabulaire, de composition française, d'orthographe, de lecture, d'élocution, de récitation. Comment les élèves pourraient-ils avoir des idées nettes avec une telle méthode ? »

Ces cours de langue, selon Porinot, pratiquent la « fausse induction ». « Un maître habile est invité à faire surgir d'un texte une définition, une loi orthographique avec l'adresse souriante d'un prestidigitateur qui déploie cent drapeaux tricolores qu'il a l'air de tirer d'un vieux chapeau de soie ! »

- b) D'après Mgr Dévaud, ces manuels « lient les instituteurs à un texte intuitif qui n'est pas celui du livre de lecture et qui morcelle par conséquent l'enseignement ³ ». Jour après jour, année après année, l'on contraint maître et élèves à suivre l'éternel « sillon », à « piocher » l'immuable texte. Une méthode à tel point soporifique ne peut qu'engendrer indifférence et lassitude.

Nous revendiquons au contraire pour les enseignants le privilège d'élaborer en toute liberté selon leurs goûts, leurs aptitudes, leur personnalité comme aussi selon les milieux un programme bien charpenté, comportant une suite de thèmes judicieusement choisis et servant de base à l'apprentissage des techniques d'expression. Cette concentration seule est souhaitable.

Une grammaire fribourgeoise

Disons deux mots des grammaires — bien disparates d'ailleurs — dont on ne veut plus. Elles sont :

¹ L. PORINIOT, *op. cit.*

² G. GALICHET. Edition P. U. F., 1950.

³ Mgr DÉVAUD : *Réflexions...*

- a) *Inadaptées* : Répliques fidèles d'ouvrages destinés à l'enseignement secondaire, elles n'en ont pas les qualités. Les nouvelles ressemblent étrangement aux anciennes. « Les innovations qu'on y relève, affirme un inspecteur belge, ne portent que sur la qualité du papier, le type de caractère, le genre d'illustration ou le format du livre ¹. » Avouons qu'il y a possibilité de faire mieux.
- b) *Incomplètes* : Leurs auteurs partent de ce principe que les difficultés orthographiques ou syntaxiques auxquelles se heurte l'adulte sont les seules que rencontrent inévitablement les enfants. Ne les voit-on pas « liquider » la question des pronoms relatifs en trois exercices anodins ? On trouve en réalité dans nos grammaires ce qui ne devrait pas s'y trouver et l'élève cherche en vain ce qui pourrait bien l'aider.
- c) *Etrangères* : Conçues en fonction des besoins de tel pays, de telles écoles, elles expriment des idées aussi étrangères à notre mentalité que les faits historiques et géographiques dont elles nous gavent.

Aussi comprend-on aisément la position très nette prise par la majorité du Corps enseignant. Doter sans trop tarder nos deux cours d'une grammaire claire et pratique, tel est l'objectif à atteindre, le même que formulaient les RAPPORTS de 1929, de 1942 et le PROCÈS-VERBAL du Cours de Répétition de 1945. Plus du 85 % des rapports individuels opte pour la formule « classique », mais adaptée.

Ce que doit être cette grammaire ?

- 1. Un *guide* sobre, méthodique et réfléchi qui apporte, tout au long de l'année, suivant une coordination étudiée, de substantielles leçons « vécues », les procédés adéquats, la formule heureuse, qui mettent judicieusement en lumière les arêtes vives de nos exposés.
- 2. Un *code de règles* claires, uniformes, flanquées au besoin de brefs commentaires. La théorie grammaticale ne peut s'accommoder de l'à peu près. Une nomenclature précise mettra un terme à la confusion des classifications et des appellations.
- 3. Un *recueil d'exercices* appropriés et suffisamment nombreux — textes composés ou adaptés — visant à la correction orthographique et syntaxique, comme à l'enrichissement du vocabulaire.

D'une présentation soignée, elle doit être de format pratique, d'une reliure solide, bénéficier, pour le texte, de toutes les ressources de l'art typographique : impression en couleurs, disposition judicieuse des tableaux synoptiques, des schémas et, pour l'illustration, de procédés suggestifs et modernes.

Face à certains objecteurs, nous reprendrons les déclarations d'une autorité belge :

- 1. Les bons livres ne coûtent pas plus cher que les mauvais.
- 2. Au service d'un meilleur idéal, on doit employer le meilleur matériel qui soit. Alors que tout se renouvelle, se modernise, l'école conserverait un matériel vieillot, dépassé ?
- 3. Si l'éducation ne doit faire fi de l'épargne, elle mérite néanmoins, par son but supérieur, qu'on ne la sacrifie pas à une parcimonie mal entendue.

¹ *Revue belge de pédagogie.*

X. Leçons d'une expérience

Quoi qu'en pensent certains, l'expérience réalisée en Gruyère avec la bienveillante autorisation de M. le Directeur de l'Instruction publique ne présente nullement les caractères d'une improvisation. Longuement mûrie, elle comporte, du point de vue matériel, ses imperfections : présentation typographique, multiplicité des fascicules, illustration ébauchée, brochage fragile. Mais la nature de l'essai entrepris avec des moyens de fortune justifiait pourtant cette manière de faire. Il était indiqué, en effet, que l'instrument conçu pour les élèves fût éprouvé dans ce laboratoire idéal qu'est une salle de classe. Les résultats sont encourageants. Ceux qui de près ou de loin ont œuvré en respectant les règles du jeu peuvent émettre aujourd'hui de judicieuses appréciations. Ce n'est pas en vérité autour d'un tapis vert qu'on peut juger, avec toutes ses incidences pratiques, de la valeur réelle d'un manuel. L'expérimentation seule est féconde en enseignements. Bien qu'amorcé, cet essai n'a pas à craindre le verdict de la majorité. Il a permis, d'autre part, de mettre en lumière la solidité d'un principe : Travailler sur du concret et en collaboration, c'est le plus sûr moyen d'arriver au but.

Quelques témoignages

Des rapports nous extrayons ces quelques appréciations.

De l'arrondissement Veveyse-Glâne :

« La grammaire utilisée en Gruyère donne satisfaction : elle est simple, bien graduée, contient un choix abondant d'exercices tirés de la vie de chez nous. La leçon y est présentée d'une façon suggestive, grâce à un dessin qui fixe le souvenir de la notion étudiée. Les maîtres qui s'en servent se plaisent à en faire ressortir les mérites. Nous comptons sur leur expérience pour en faire bénéficier un jour tous les élèves.

De l'arrondissement de la Broye :

... On devrait retenir l'ouvrage expérimenté en Gruyère. Il y a dans ce travail tous les matériaux pour constituer un excellent manuel. Que l'on tienne compte des remarques éventuelles des maîtres et que l'on édite définitivement cette grammaire.

De l'arrondissement Sarine-Campagne-Lac :

Actuellement celui qui a eu la bonne aubaine de se procurer les grammaires de la Gruyère n'a qu'à consulter la table des matières et il trouvera une série d'exercices adaptés, dosés, intéressants... Nos collègues ont publié un ouvrage de valeur pour lequel ils méritent nos félicitations, nos encouragements et nos remerciements.

Des rapports individuels, il ressort qu'un certain nombre de maîtres et maîtresses jugent avec intérêt et sympathie l'essai entrepris et souhaitent que l'expérience ait un lendemain. Ils font unanimement confiance à leurs collègues et leur savent gré d'avoir déjà déblayé le terrain et obtenu des résultats positifs.

Mais donnons la parole à ceux qui *expérimentalement*, ont dès 1952 étudié de près le projet. Les appréciations peuvent aisément être groupées sous les chefs suivants :

A. Questions générales

1. Le Corps enseignant s'est prêté de bonne grâce à cet essai et l'a poursuivi avec intérêt.

2. Quoique insuffisamment familiarisé avec ce nouvel instrument de travail, l'ensemble des maîtres estime avoir réalisé, tout en ayant étendu le programme, un gain de temps appréciable, surtout dans la préparation des leçons.
3. La majorité est d'avis d'étudier conjointement la grammaire de règles, l'orthographe usuelle, la conjugaison et la phraséologie.
4. Cet essai rend superflu l'emploi des fiches.
5. L'étude de la phraséologie et surtout du vocabulaire — parlé et écrit — a déjà produit d'heureux résultats. Il est cependant trop tôt pour pouvoir faire état de progrès sensibles dans l'orthographe. L'expérience n'étant qu'à ses débuts.

B. Grammaire et orthographe de règles

1. Dans l'ensemble, on est heureux de la nouvelle terminologie adoptée. La notion d'agent et d'objet, comme celle du participe antérieur, sont très discutées.
2. L'étude développée des pronoms relatifs a remporté l'approbation, sinon de la totalité, du moins de la grande majorité. Même remarque pour l'étude des participes, dont on regrette néanmoins la date si tardive dans le calendrier scolaire.
3. Les tableaux sont intéressants, mais gagnent à être simplifiés, allégés.
4. Certains exercices sont jugés trop difficiles. Il est intéressant, à ce sujet, de constater des divergences frappantes d'opinions.
5. Les textes suivis éveillent un intérêt plus vif chez l'enfant, mais les exercices composés de phrases isolées ont l'avantage de présenter la difficulté un grand nombre de fois et, de ce fait, permettent une meilleure et plus rapide assimilation de la règle.
6. La leçon de grammaire, telle qu'elle se présente, prise en elle-même, est parfaite. Mais la répartition de ces leçons étant trop « délayée » rend difficiles les synthèses. On souhaiterait voir les matières mieux groupées.

C. Orthographe d'usage

1. L'importance de cet enseignement systématique est souligné par la grande majorité.
2. Quant au programme, il convient de s'en tenir aux règles essentielles et de maintenir un contact permanent avec les règles vues antérieurement, de ménager de fréquentes revisions, au cours de chaque dictée.
3. L'énoncé des règles satisfait tout le monde. Quelques exercices sont reconnus trop difficiles, et le vocabulaire parfois trop poussé. On souhaiterait la suppression de certains mots dont l'enfant ignore l'emploi.
4. Les exercices sous formes de « grilles » plaisent aux enfants, mais leurs solutions requièrent le concours des maîtres ou des parents.
5. Certaines séries d'homonymes sont trop chargées. La totalité des maîtres réclame, pour ce genre d'étude, l'illustration.
6. Chacun désire un choix d'exercices d'application. D'aucuns s'inquiètent néanmoins de la place qu'ils occuperaient dans une grammaire nouvelle.
7. Les exercices visant à la correction du parler sont reconnus indispensables. Mais le fait de présenter conjointement le mot incorrect et le mot propre présente certainement un danger. Une autre formule doit être trouvée.

D. Conjugaison

1. On est satisfait du programme et de l'ordre des temps. La plupart des maîtres optent pour la suppression du subjonctif imparfait et du plus-que-parfait, comme du conditionnel passé 2^e forme. Certains souhaiteraient cependant qu'il soit fait mention de ces temps dans un tableau-type.
2. On est d'avis qu'il faut faire bouchée double durant l'été, afin de décharger le programme d'hiver. Il y aurait donc quelques retouches à faire.
3. La nouvelle classification des verbes, introduite en 1950, est accueillie sans réserve, étant considérée par tous comme une innovation très heureuse.
4. Les tableaux récapitulatifs doivent être allégés. Ils doivent être utilisés comme tableau de références et non comme des synthèses à mémoriser.

E. Analyse

1. L'analyse chiffrée n'a pas encore été pratiquée par tous. Ceux qui l'ont adoptée s'en déclarent satisfaits, surtout en raison du gain de temps réalisé.
2. La terminologie proposée pour l'analyse grammaticale et logique donne entière satisfaction.

XI. Conclusions

I. Méthode

1. Si l'on admet que, par les diverses disciplines auxquelles elle soumet l'enfant, l'étude de la langue maternelle tend à l'harmonieux développement de ses facultés, l'enseignement grammatical, par les objectifs précis qu'il poursuit, contribue efficacement pour sa part à l'épanouissement de cette culture.

En effet, cet enseignement concourt :

- a) A affermir, en l'enfant, par la découverte des rapports logiques que l'analyse rend plus aisée, le pouvoir de compréhension de la pensée d'autrui.
 - b) A enrichir, par l'étude extensive du vocabulaire, comme par les exercices de construction (phraséologie), son pouvoir d'expression.
 - c) A lutter méthodiquement par l'étude de la syntaxe et des règles essentielles d'orthographe pour la correction grammaticale.
2. Ces objectifs peuvent être atteints :
 - a) Par la méthode inductive ou d'observation, laquelle prend pour donné concret le langage même de l'enfant ou le texte familial adapté, qui permet de mettre suffisamment en relief le fait grammatical à étudier.
 - b) Par l'étude systématique, mais sagement progressive des faits de langage parlé et écrit, analysés méthodiquement pour eux-mêmes, étude qui s'oppose à l'enseignement diffus et par trop déficitaire de la grammaire par la lecture ou la dictée.
 - c) Par la multiplicité et la variété des exercices intelligemment conçus en vue de la création d'automatismes de base qui transforment peu à peu le savoir-connaissance en savoir-aptitude.

Outre les applications dont l'expérience a reconnu l'efficacité, il convient de redonner plus de place aux exercices d'expression orale et écrite, bref, de substituer à la pratique abusive de la grammaire analytique formelle les avantages incontestables de la grammaire constructive. D'autre part,

il est indispensable de vouer plus de soins à la préparation et au choix des dictées (méthode d'acquisition) comme aussi aux travaux de correction (méthode de récupération).

- d) Par des revisions méthodiques et régulières propices à la création de synthèses fécondes.
- e) Par l'introduction généralisée d'épreuves-types (dictées ou exercices-tests) et l'adoption de barèmes de notation uniformes qui confèrent à ces divers contrôles — officiels ou privés — un caractère plus marqué d'objectivité.

II. Programme

1. Le programme de grammaire à tendance utilitaire plus marquée doit atteindre à plus de simplicité et plus de clarté. Trop général, il est d'une opportunité discutable. Pédagogiquement conçu, il devient un guide sûr et apprécié.
2. Réalisé en fonction des besoins propres à chaque cours, il doit être établi selon une progression sagement étudiée.
Ce patient travail de coordination reste à faire qui épargnera, aux débutants surtout, ces erreurs initiales d'aiguillage, ces regrettables tâtonnements toujours préjudiciables à l'enfant.
La nomenclature, en particulier, conforme aux exigences officielles doit être expurgée, adaptée, unifiée.
3. Ce tableau des matières à étudier prévoira :
 - a) Un programme minimum de base bien défini, faisant état de tout ce qu'à l'école primaire il n'est pas permis d'ignorer.
 - b) Un programme de développement, proposant aux intelligences avides d'apprendre et capables, des notions plus subtiles, des aperçus originaux, des tâches individuelles complémentaires.
4. Ce programme comportera, avec toute la précision désirable :
 - a) les éléments d'analyse
 - b) un code d'orthographe de règles
 - c) un code d'orthographe d'usage
 - d) des préceptes essentiellement pratiques de syntaxe courante.
5. Pour faciliter la tâche des enseignants, comme pour parer au danger des interprétations fantaisistes et atteindre à une orthodoxie plus complète, un commentaire du dit programme devrait être publié dans le *Bulletin pédagogique*.

III. Manuel

1. Après une longue attente et de patientes discussions, le Corps enseignant désire passer aux réalisations et propose l'élaboration d'une grammaire typiquement fribourgeoise.
Il appuie cette exigence sur des faits d'expérience :
 - a) sans manuel, sans « méthode », l'enseignement grammatical présente de telles difficultés d'ordre théorique et pédagogique qu'en dépit de louables efforts les bénéfices en sont bien précaires ;
 - b) l'emploi de manuels étrangers est une solution de compromis qui ne satisfait personne et demeure à l'origine du désarroi que nous déplorons et dont pâtit notre enseignement.
2. Ce manuel doit contenir pour chacun des deux cours :

- a) l'énoncé des principes d'analyse, les préceptes ou règles essentielles régissant la syntaxe, la grammaire orthographique et l'orthographe d'usage ;
 - b) un choix judicieux et abondant d'exercices destinés à faciliter tout au long de la scolarité, la création des automatismes élémentaires, d'enrichir ensuite son vocabulaire actif et de fortifier son pouvoir d'expression (phraséologie).
3. Cette grammaire est indispensable aux maîtres et maîtresses :
- a) pour unifier leur enseignement ;
 - b) pour leur servir de guide didactique ;
 - c) pour les soulager dans l'effort de conception et rédaction d'exercices de tous genres.
4. Cette réalisation postule :
- a) l'effort collectif d'un groupe de praticiens rompus au métier ;
 - b) l'étude critique d'un linguiste ;
 - c) la collaboration d'un illustrateur, capable de concevoir et de réaliser le croquis didactique, en fonction de la méthode ;
 - d) une période d'essai durant laquelle le projet serait mis à l'épreuve.

Le Rapporteur général :
D. DUCARROZ.

Pro Juventute : Pour l'âge scolaire

C'est l'âge vers lequel, dès ses origines, *Pro Juventute* s'est tournée avec sollicitude. On comprend pourquoi : pris dans son milieu scolaire, l'enfant était plus facile à dépister. Et il est de fait que les mesures prises en faveur de l'écolier ont été infiniment plus nombreuses que celle dont ont bénéficié, pendant longtemps, le petit enfant et, plus encore, l'adolescent.

Les activités de *Pro Juventute* en faveur de l'écolier sont bien connues : placement gratuit de vacances dans les familles, placement de vacances au pays des enfants suisses de l'étranger, cures innombrables pour enfants tuberculeux, aide aux enfants asthmatiques, à ceux de la montagne, création de petites familles, Œuvre des enfants de la grand-route qui veut arracher les enfants de vanniers à leur milieu et les réintégrer dans la vie sociale... la liste est considérable, on pourrait l'allonger encore.

Au total, 927 174 fr. 66 sont allés à l'écolier sur une dépense globale de 2 974 496 fr. 84. Cette année, nos districts s'efforceront de faire mieux encore puisque la vente a lieu plus spécialement en faveur de l'écolier.

Puisse le public demeurer fidèle à *Pro Juventute* et accueillir généreusement les jeunes vendeurs qui lui offriront timbres et cartes !

Invitation

Tous les membres du Corps enseignant fribourgeois sont invités à assister, le mercredi 28 novembre, à 20 h. 15, à l'Université de Fribourg, à la conférence publique donnée, sous le patronage de la Société d'histoire du canton de Fribourg et de la Société d'éducation, par M. André Puttemans, président de la Fédération des sociétés d'histoire de la Belgique, sous le titre : *Les Origines de la deuxième guerre mondiale*.