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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 58 (1929)

Heft: 7

Artikel: Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1041059

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: 15.07.2025

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

Quelques réflexions anciennes sur l'enseignement de la grammaire

Quelques conséquences.

La mise en œuvre de ces principes impose à l'enseignement des conséquences, dont voici quelques-unes, brièvement exposées.

1. *Que l'enseignement grammatical soit simplifié.* — Les manuels, même les récents, contiennent trop de règles ; et ces règles, mêlées aux exercices, précédées d'exemples, d'interprétations des exemples, suivies de vocabulaire, de modèles ou de sujets de rédactions, sont difficiles à retrouver. Les anciennes grammaires étaient trop chargées, les nouveaux cours de langue sont trop confus. Nous demandons que les règles seules soient conservées, qui sont indispensables à la rédaction simple, « primaire », celle de la description, de la lettre, de la narration, telle qu'elle se pratique dans nos classes populaires ; nous demandons que ces règles soient imprimées dans un manuel à part du livre de lecture, que le recueil des règles soit nettement distingué du recueil des exercices, par des artifices typographiques. Les règles doivent y être classées avec ordre et méthode, si bien que le plus distrait ou le plus borné des écoliers les puisse retrouver facilement, pour peu qu'il prenne la peine de les y chercher. Et qu'elles soient rédigées aussi clairement, aussi simplement que possible. Qu'on évite énoncés abstraits ou subtils, dont on ne sait jamais si on les a compris, ni quand et de quelle façon on les doit appliquer.

2. *Que cet enseignement soit compris avant d'être appris.* – J'entends que l'élève saisisse nettement ce que signifient les définitions et les formules, ce qu'elles exigent et quand elles sont applicables. Bien des définitions sont inintelligibles à l'enfant, parce qu'elles sont rédigées en termes ou en tours qui n'ont rien de commun avec son mode ordinaire de parler. On appelle communément l'adjectif : un mot qui exprime une qualité du nom auquel il se rapporte. Le mot *qualité* n'est pas du vocabulaire de l'enfant ; ou s'il est connu, il désigne une *bonne* qualité ; aussi éprouve-t-il quelque peine à concevoir que, contrairement aux leçons de morale, les leçons de grammaire prétendent que : méchant, menteur, voleur, soient des qualités ; blanc, noir, gris, sont pour lui des couleurs et non des qualités. Au reste, qualificatif vient de qualifier et non de qualité ; le sens de ces deux mots est loin d'être le même. Ne serait-il pas plus simple de dire, avec plusieurs grammaires récentes, quelque chose comme : l'adjectif qualificatif est un mot qui indique *comment* est la chose que désigne le nom ; on l'appelle *qualificatif*, parce qu'il qualifie cette chose, c'est-à-dire indique comment elle est. Les grammairiens théoriques pourront discuter cette définition toute pratique ; mais si elle est comprise par ceux à qui elle s'adresse, il suffit. Et quand

on leur dit que « la proposition est l'énoncé d'un jugement » ou que « l'article défini se place devant les noms communs pris dans un sens déterminé », comment comprendraient-ils un langage pareillement abstrait ? Toutes les explications de leur maître n'y suffiront pas.

Car, non seulement les formules grammaticales doivent être intelligibles, mais elles doivent être intelligées. L'instituteur s'y emploiera de son mieux, en interprétant un exemple, plusieurs exemples, selon une méthode qui sera décrite plus loin.

3. *Qu'après avoir été comprise, la formule soit apprise par cœur.* — L'enfant qui a compris croit savoir. Interrogez-le le lendemain. Il ânonne des imprécisions, des « à peu près », de grossières erreurs, encore s'il répond quelque chose. Il ne suffit pas de comprendre pour posséder. L'intelligence d'un fait, qu'il soit grammatical ou autre, n'est qu'une lueur momentanée ; le vrai savoir doit être assimilé, devenir une habitude, une manière d'être de l'esprit. Pour obtenir ce résultat, une seule méthode est sûre : il faut apprendre à la maison, réciter en classe, répéter inlassablement.

Il faut apprendre par cœur. Oui, je suis « réactionnaire » à ce point. La règle est une formule nette, claire, dont tous les mots contiennent un sens précis ; on ne peut la modifier sans en déformer le contenu. L'enfant n'est pas assez maître de ses mots et de ses phrases pour y substituer sans danger sa rédaction personnelle. Et s'il n'a pas appris par cœur la formule de sa grammaire, dans trois semaines il ne la saura plus.

Mme Necker de Saussure note que lorsqu'on laisse l'écolier réciter le sens d'une leçon « sans porter l'attention sur les termes », la « compréhension dont on se flatte reste elle-même confuse, ou s'échappe vite, faute d'être liée à des mots fixes et positifs ». Il faut donc faire comprendre d'abord, conseille-t-elle sagement, mais il faut ensuite attacher le sens de ce savoir à une phrase que l'enfant confie textuellement à sa mémoire. « Les idées ne sont guère à notre disposition qu'autant que nous les avons rattachées à des termes précis, justes, bien choisis, et tels enfin que l'enfant les trouve rarement de lui-même. » C'est non moins sage. Les règles de grammaire, comme les énoncés des théorèmes, comme les formules mathématiques, doivent être mémorisées dans leur teneur exacte pour être utiles. Ce que nous disons des règles vaut à plus forte raison pour les conjugaisons, pour les espèces de mots suivant telle règle ou telle catégorie d'exceptions, dont il est indispensable de réciter l'énumération, — car on ne peut savoir *à peu près* si genoux prend *x* au pluriel ; on le sait ou on ne le sait pas. Et, lors des applications raisonnées, lors des corrections de rédactions, des lectures, on exigera la récitation textuelle de la règle qui entre en jeu dans le cas sur lequel porte l'interrogation. Je réclame donc une grammaire très concise, mais qui soit sue, — j'entends qui soit sue par cœur, — et qu'on fait réciter mot à mot.

5. *Que chaque règle soit appliquée en des exercices nombreux e gradués.* — Nous l'avons suffisamment dit : la règle n'est pas apprise pour elle-même, mais pour être appliquée. L'élève doit donc apprendre : 1° à discerner dans une phrase, dans une rédaction, les cas où la règle, où telle règle et non telle autre, s'applique ; 2° à l'appliquer bien exactement. Ce double pouvoir n'est pas acquis d'un coup, après une explication, même claire, suivie d'un exemple ou deux au tableau noir ; il exige une certaine habileté d'analyse, un maniement des jeunes connaissances, que l'exercice seul procurera. Quel maître n'a rencontré des fautes comme celle-ci : « Les enfants sont sag*ent.* » L'enfant s'est rendu compte que *sage* devait s'accorder avec *enfants ;* mais c'est la manière d'accorder qui lui a échappé. Enfin, de nombreux exercices sont nécessaires pour que l'application s'en fasse automatiquement, pour que la grammaire nous soit devenue une habitude, un savoir-faire, un automatisme.

Ils seront gradués non seulement en ce qu'ils correspondront au développement progressif de l'intelligence et de l'instruction, mais encore dans la manière dont ils assureront la possession pratique de chacune des règles, de chacune des leçons. On procédera en allant, selon le vieil adage, du facile au difficile, donc : 1° application d'abord assez machinale de la règle ; 2° exercices exigeant une certaine analyse, une certaine compénétration du texte ; 3° exercices d'invention personnelle. Ainsi, l'article pour des petits : 1° copier en soulignant une fois l'article masculin, deux fois l'article féminin, dans une énumération de mots des deux genres ; 2° copier de même, en soulignant les articles, mais dans quelques phrases ; 3° ajouter l'article convenable aux mots d'une énumération ; 4° même exercice dans des phrases ; 5° classer en colonnes les mots pourvus les uns de l'article masculin singulier, les autres de l'article féminin singulier d'un morceau de lecture ; 6° classer de même les noms masculins pluriels d'un côté, les noms féminins pluriels de l'autre ; 7° appliquer ces notions à des phrases d'invention personnelle. On avance ainsi progressivement de la simple reconnaissance du cas où la règle s'applique à l'analyse intelligente, à l'application raisonnée, puis à la pleine possession démontrée par l'invention personnelle.

6. Des exercices nombreux et gradués transformeront le savoir actuel en savoir habituel, en un certain automatisme ; mais une *analyse intelligente* empêche cet automatisme de se transformer en inconscience. Car l'élève sera souvent invité, sinon toujours, à justifier, dans sa lecture, dans sa rédaction, aussi bien que dans la correction des devoirs de grammaire, l'emploi de telle forme, de telle terminaison, de telle construction. L'habituation grammaticale qui assure la facile observation des règles peut se concilier très bien avec une analyse réfléchie, comme le but pratique, orthographique, de cet enseignement se concilie avec le but de culture, de pénétra-

tion logique. Nous développons l'habitude par l'exercice, l'intelligence par l'analyse raisonnée et raisonnable.

7. *Que cet enseignement soit vivant et varié.* — Quoi qu'on en puisse dire, il n'est pas possible de rendre attrayant, agréable, toutes les parties de l'enseignement. Il n'est pas de moyen facile d'apprendre ce qui est difficile. Or, la grammaire est, pour le jeune écolier, une matière difficile. Mais alors, que l'on n'ajoute pas aux difficultés inévitables des difficultés évitables. Et d'abord que l'on n'en prolonge pas les leçons jusqu'à la lassitude ; les leçons grammaticales sont abstraites ; elles exigent de la réflexion, de l'introspection, besognes qui ne sont guère naturelles à l'enfant, qui réclament de l'effort et qui fatiguent promptement. Deux leçons vives de 20 minutes apporteront plus de fruits qu'une leçon de 40 minutes qui paraîtra longue ; or ce qui paraît long est sûrement *trop* long. Certains maîtres ont toujours quelque paragraphe à finir lorsque l'heure est passée, quelques exceptions à signaler, une application à faire raisonner... et la grammaire en devient vite fastidieuse. Une part du discrédit dans lequel est tombé l'enseignement grammatical provient de ce que les leçons, au lieu d'être courtes, se sont prolongées jusqu'à la sensation de fatigue et de dégoût.

Et puis, que le maître y mette du sien ! 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. C'est la recette de W. James, et de bien d'autres : pour avoir du courage, agissons comme si nous étions courageux ; nous sommes maussades, agissons comme si nous étions de bonne humeur. Que l'instituteur mette dans l'interprétation des exemples, dans ses explications, dans ses 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 bientôt à ses élèves le plus intéressant de la journée. Il est telle classe que je connais, où l'enseignement de la grammaire est accueilli, si invraisemblable que cela paraisse, avec des exclamations de joie.

Surtout si on les y fait raisonnablement participer. « Il y aurait à gagner, remarque Mme Necker de Saussure, à propos de la grammaire précisément, si l'élève était encouragé à faire plus d'usage de ses forces, s'il s'attachait davantage à démêler de lui-même le sens des phrases, ainsi qu'à remonter au principe de leur construction. Mais tandis que le maître parle trop, le disciple parle trop peu. » Cela était vrai autrefois ; cela n'est plus vrai aujourd'hui. On peut trouver mêmement que l'on a été trop loin. On a voulu tout faire trouver aux enfants, et la grammaire et les exercices. Est-il étonnant que, mis en demeure de s'improviser grammairiens, nos écoliers se soient rebutés d'un ouvrage au-dessus de leurs capacités et de leurs

forces. ? Mais le principe est bon, qui les fait collaborer avec activité, avec succès, à l'enseignement grammatical tout entier : les exemples intuitifs à analyser, la règle à formuler, les exercices enfin à résoudre heureusement. Ce qui *rend*, ne fatigue pas et ne lasse guère ; faisons *rendre* notre enseignement.

Voilà bien des principes, et bien des postulats. Il faut qu'ils dominent, qu'ils animent et nos méthodes d'enseigner et nos moyens d'enseignement, ce sur quoi nous allons nous expliquer maintenant.

Vers une décadence de la culture intellectuelle ?

Le correspondant berlinois du *Courrier de Genève* donnait récemment le résumé de deux curieuses conférences de professeurs allemands, qui intéresseront sûrement nos lecteurs.

L'automne est, à Berlin, la saison des pluies et des conférences, dégageant toutes une mélancolie pertinente à la saison. Nous avons, après une course sous un parapluie, entendu le professeur Willy Hellpach, en l'Ecole normale Lessing, parler du crépuscule de la culture européenne, voire de la « mort de l'homme cultivé ». Le professeur Hellpach n'est pas le premier venu. Il fut président du conseil des ministres de l'Etat de Bade et candidat des démocrates à la présidence de l'Empire. Sa haute culture personnelle lui permet de juger avec clairvoyance une forme de civilisation qui visiblement prend fin. Selon lui, les idéals de nos pères et de nos grands-pères nous sont devenus étrangers. Ils sont sans doute complètement insoupçonnés de la génération qui naquit avec ce siècle vingtième. Une nouvelle civilisation est en formation. Sera-t-elle une continuation, modifiée, de la civilisation qualitative d'avant-guerre ou bien marquera-t-elle la disparition définitive de celle-ci ? La culture (Bildung), dans son acception ancienne, est démonétisée. Les classes supérieures n'ont plus les disciplines de droiture, d'honnêteté professionnelle, de patriotisme, que proclamait en style poussiéreux Gustave Freytag dans ses romans du siècle dernier, glorifiant le travail, l'application, vertus essentiellement bourgeoises et aujourd'hui « dépassées » par une génération qui se croit très nietzschéenne, sans avoir, bien entendu, jamais lu la moindre page de Nietzsche. Les hommes d'aujourd'hui — et les femmes mêmement — sont, dans leur majorité, las d'assimiler des considérations littéraires ou historiques. Si l'on pouvait jadis, avec François Bacon, dire que le savoir confère la force (Wissen ist Macht), il faut aujourd'hui reconnaître l'impuissance de la culture dans un siècle mécanique où la capacité étroitement spécialisée seule est estimée et rémunérée. La crise, selon le professeur Hellpach, trouve une de ses principales causes dans la spécialisation toujours plus grande des études scolaires, l'enseignement technique ayant conquis une place équivalente à celle des universités. Dans les classes pauvres, l'école professionnelle supplante complètement les établissements d'enseignement général. La jeune génération surtout rejette le ballast des études générales ; elle refuse de s'assimiler les notions traditionnelles en se surchargeant la mémoire ; elle veut découvrir et modeler elle-même des idéals nouveaux. L'idéal antique, la culture physique, délaissée au XIXme siècle, reparaissent. Une génération s'avance qui place au premier plan la connaissance pratique