Rapport sur la grammaire et l'analyse, demandé à l'École normale par M. le Directeur de l'Instruction publique (vu et approuvé par la Direction de l'Instruction publique)

Objekttyp: **Group**

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

Band (Jahr): **63 (1934)**

Heft 9

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

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

http://www.e-periodica.ch

Rapport sur la grammaire et l'analyse,

demandé à l'Ecole normale par M. le Directeur de l'Instruction publique

(vu et approuvé par la Direction de l'Instruction publique)

Afin de bien limiter la question, fixons deux ou trois points :

1° Ne pas oublier que l'école primaire est destinée *d'abord* à ceux qui n'auront pour vivre que ce bagage et ne poursuivront pas leurs études ; ensuite seulement aux autres. Il faut donc que dans le programme de grammaire l'on s'occupe des premiers d'abord, mais ensuite que l'on donne des bases sûres de travail futur aux seconds.

2° Les procédés qui suivent ne condamnent pas d'autres procédés. Mais ils ont pour but de *fixer la manière* afin qu'il y ait *unité* dans l'enseignement.

3° Nous cherchons le plus possible à faire raisonner l'enfant et voyons la grammaire et l'analyse non comme un exercice mécanique de mémoire pure, mais comme un exercice de réflexion.

4° Pour ce qui relève de la grammaire pure (appellation, division, définition...) nous nous reportons à : *Précis de grammaire historique de la langue française* (Masson, éd., Paris 1933) par *Brunot* et *Bruneau*. *Brunot* est la grande autorité actuelle en ce domaine ;
à la *Grammaire simple et complète* de l'enseignement secondaire français par *Crouzet* (Didier, éd.) qui est de plus en plus acceptée à cause de ses nombreuses qualités ; nous en parlons plus loin ;
et pour l'analyse, à *Petit traité d'analyse grammaticale et logique* par *Baconnet* et *Grillet* (Vitte, éd.), petite brochure claire et simple.
Afin d'obtenir plus de clarté, nous avons divisé ainsi ces remarques :

1° La grammaire.
2° L'analyse grammaticale.
3° L'analyse logique.
4° Les manuels.

I. La grammaire.

1° L'école primaire ne doit pas former des grammairiens, mais donner *quelques* notions *simples et claires* qui permettent d'écrire et d'orthographier correctement.

2° Donc il ne faut tenir compte des nomenclatures nouvelles — divisions, appellations — que dans la mesure où elles apportent plus de clarté, les exclure lorsque ce ne sont que subtilités grammaticales. Ainsi dans la *Grammaire fribourgeoise* (page 103) la définition suivante : « *L'ARTICLE est un adjectif* placé *devant le nom*, etc... » Grammaticalement c'est vrai, mais cela trouble inutilement l'enfant. De plus, cela prête à confusion, car dans « les bons garçons », bon, placé devant le nom, sera pris comme article. C'est là une application de la division actuelle en « mots-pleins » et « mots-outils » (Brunot, 142-147, 242-243) qui n'est pas justifiée et pas heureuse. L'application, non la division.

N.-B. Dans le même alinéa, par contre, l'on a oublié l'*article partitif* que les enfants emploient à chaque instant : « Maman, je voudrais *du* miel. »

3° Dans le même ordre d'idée, nous trouvons qu'il faut se garder de faire de la fantaisie uniquement pour être fantaisiste. L'originalité en grammaire ne facilite pas le travail de l'élève. Ainsi, dans la *Grammaire fribourgeoise* (page 5-6), on établit, en gros caractères, toute une distinction entre les *propositions d'action* et les *propositions d'état.* Cela n'existe pas ; il y a des actions et des états. Cette appellation « proposition d'action — d'état » troublera les élèves lorsqu'ils commenceront l'analyse logique et l'étude des propositions réelles, de celles qu'il faut distinguer et nommer. On devra leur dire alors que les premières — d'action, d'état — ne sont plus de mode, qu'on ne s'occupe pas de cette distinction.

4° Il faut, au contraire, présenter simplement des définitions simples et justes pour chaque partie du discours avec de nombreux exemples.

N.-B. Il n'est pas nécessaire que l'enfant sache dès le début ces définitions complètes. Il suffit qu'il *reconnaisse le mot rencontré* sans le définir d'une manière générale. Exemple : « Qu'est-ce que la conjonction de coordination ? Définition générale : le mot invariable qui unit les mots de même nature ou de même fonction. » L'élève — à part les meilleurs — n'y arrive pas. Mais il se retrouvera par les définitions partielles : Elle unit deux verbes, deux adjectifs, deux noms ; ou bien deux sujets, deux attributs, deux compléments directs. Lorsque le cas se présentera, il n'hésitera pas. Peu à peu, il complétera et arrivera à la définition générale.

5° Nous insistons pour que l'on donne des définitions simples, mais justes et complètes. Que l'on signale — par une remarque — le virage dangereux. Voici quelques exemples :

a) *Le sujet.* — La *Grammaire fribourgeoise* (page 11) définit le sujet. Elle ajoute : on le trouve « en faisant la question qui est-ce qui *avant* le verbe ». De nombreux élèves en retiennent que le sujet est *placé* avant le verbe. Il serait bon d'indiquer immédiatement qu'il peut se trouver après. Car 1° le cas est fréquent ; 2° cela commande l'accord du verbe. Or, *beaucoup d'élèves* font cette faute d'accord ; ils écriront « si belles était vos promesses que... » Il n'y a pas un cas analogue dans les exercices proposés. Ceci n'ayant pas été su de bonne heure, à l'école primaire, il se trouve des élèves du brevet et du baccalauréat abonnés encore à cette faute.

b) *Le nom propre.* — Pour le trouver, la *Grammaire fribourgeoise* (page 27) propose le fait suivant : Si le maître appelle Pierre, un seul élève se lève : Pierre. C'est un nom propre. Puis, elle définit (page 28) : « Les noms qui désignent *une* personne, *un* animal, *une* chose en particulier, sont des noms propres. » Fort bien. Mais s'il y a 2 ou 3 Pierre dans la classe ? Au lieu de cette définition « à peu près », pourquoi ne pas compléter l'exemple et dire : le nom propre est celui qui convient à *une ou plusieurs* personnes, etc., mais *non à toutes* comme le nom commun ?

c) *Le complément d'objet direct, le complément d'objet indirect.* — Nous en parlons plus loin. Mais nous remarquons que la définition donnée par la *Grammaire fribourgeoise* (page 157) est absolument incompréhensible. « Le complément d'objet est direct quand il n'est séparé du nom par aucune préposition. » Quel *nom* dans : J'aime Dieu ? Il fallait dire « du verbe ».
« Il est indirect quand il est joint *au nom et au verbe* par une préposition. » « Au nom et au verbe » ? ? ? « Il obéit à Dieu » ? Quel est ici le complément

joint au nom ? ? Il fallait dire « le complément d'objet est dit indirect lorsqu'il est uni au verbe par une préposition. »

6° Il serait bien également de conserver les termes *traditionnels*, ceux que les grammairiens emploient. Cela évite des confusions. Ceci spécialement pour les élèves qui passeront à l'école secondaire. C'est ainsi que l'on dit : « *voix* active, *voix* passive et *forme* pronominale. » Non pas « forme active, passive » *Grammaire fribourgeoise* (page 186). C'est un détail ; mais pourquoi multiplier les possibilités de confusion ? *Brunot* a fait de vifs reproches à ce propos à la grammaire de l'Académie qui contient des changements analogues de termes que rien ne justifie.

7° Il faut enseigner les règles *strictement* nécessaires, laisser les autres — les cas plus rares ou compliqués — mais les enseigner complètement, c'est-à-dire ajouter *clairement* (au point de vue typographique) les exceptions. Ne pas les « noyer » dans le texte. C'est le cas dans la *Grammaire fribourgeoise*. Or, on constate de plus en plus que les enfants ignorent les exceptions courantes. Au renouvellement du brevet, trop de candidats ne les connaissent qu'à moitié.

8° Admettre que l'exception est un cas de *mémoire pure*. Exiger de l'enfant *l'effort facile* qui lui permet de ne pas hésiter. Pour cela suivre toujours le même ordre, l'imposer. C'est une discipline à introduire dans la méthodologie de la grammaire.

Ordre : Bal — cal — carnaval — chacal — régal.
Bail — corail — émail — soupirail — travail — vantail — vitrail.
Bijou — caillou — chou — genou — hibou — joujou — pou.
Complet — concret — discret — inquiet — replet — secret — incomplet — indiscret.
Beau — nouveau — jumeau — fou — mou — vieux. (Bel — nouvel — jumel — fol — mol — vieil — et redoublent au féminin.
Dû — redû — mû (avec accent circ. au masculin singulier.)

9° Il faut aussi *exiger* plus d'attention, de réflexion de la part de l'élève, plus de gymnastique intellectuelle, plus d'application. L'enseignement de la grammaire que l'on trouve difficile sera simplifié de moitié lorsqu'on ne se résoudra plus à considérer certaines fautes comme « inévitables ».
Exemple : Après une année complète de cours supérieur, après le cours entier jusqu'à 15-16 ans, l'élève qui *sait* l'accord du verbe, des adjectifs l'oublie s'il y a une simple inversion. Il écrira : « Si grand*e* était les vexations des baillis que... » Cette faute-là provient d'un manque d'effort. Faut-il se résigner ? Même remarque quant aux terminaisons des verbes, confusion d'accord entre l'adjectif et le verbe. Il y a en 2me, 3me, 4me année de l'école normale *des* élèves qui de dictée en dictée font des fautes comme celles-ci : Les enfan*t* sage*nt* (*sic*). Les feuilles rousse*nt* (*sic*) de l'automne ; je voyai*t* (*sic*) ; j'aime chanté*e* (*sic*).

10° Il faut faire raisonner le plus possible ; obliger l'élève à justifier ses affirmations. Tel mot est adjectif parce que ... tel autre adverbe parce que ... il y a un *ez* parce que ... Cela se retrouvera plus tard en tout et pour ceux qui continuent leurs études cette habitude de réflexion les aidera dans la morphologie et les syntaxes étrangères, ainsi que dans les cas plus compliqués de la grammaire française : même, tout ... qui n'ont rien de difficile si on les étudie avec réflexion au lieu d'employer la mémoire seule.

11° Une dernière remarque dans cet ordre. L'œil aidant la mémoire, pourquoi ne pas donner aux enfants la conjugaison *complète* avec ses temps. D'abord les auxiliaires *être* et *avoir* — essentiels et irréguliers — puis le type *aimer* et *finir ?* Nous n'avons que la *Grammaire fribourgeoise*, suffisante aussi pour le cours supérieur (préface). Or, elle ne donne que l'indicatif présent, imparfait, passé simple, futur et l'impératif. Cependant l'enfant dit, dès ses premières années : « Je suis allé à l'école... j'ai reçu un bon point... il faut que j'obéisse à maman... si tu me donnais tes billes, je te donnerais ma pomme, etc... » Cette insuffisance se retrouve dans l'analyse grammaticale, dans l'analyse logique lors de la distinction des propositions et enfin dans l'orthographe du subjonctif.

12° Et, pour terminer, voici une série de divisions, de termes sur lesquels on ne s'entend pas et qu'il faut préciser.

a) *Le cas des conjugaisons.* — Faut-il prendre la division traditionnelle, selon l'infinitif, en 4 conjugaisons ou les groupes nouveaux : conjugaison vivante, conjugaison morte ?

Au point de vue grammatical, c'est la division nouvelle qui est logique. (*Brunot*, 478-79.) Il signale la division « scolaire » selon l'infinitif —444 — mais qui n'est pas normale, « le système latin ayant été ruiné chez nous dès l'ancien français » (*Brunot*, 464-465). A quoi bon réunir dans un même groupement des formes aussi différentes que :

sentir — sent*i*	acquérir : j'acqui*ers*	offrir : j'off*re*
vêtir — vêt*u*	mourir : je m*eurs*	finir : je fin*is*.

La grammaire *Crouzet* donne la nouvelle manière, l'ancienne en note. Et nous ?

Au point de vue *grammatical*, il faut accepter la nouvelle division. Dans la *pratique*, il faut s'en tenir à celle des deux qui offre pour les enfants le plus de sûreté et de facilité. Or, ici ce sont MM. les Inspecteurs qui peuvent juger et trancher le cas. Dans l'enseignement secondaire, c'est la nouvelle division qu'on accepte presque partout. Actuellement, à Hauterive, nous donnons les deux. Cela demande cinq minutes d'explication.

Donc, au lieu de 4 conjugaisons : er — ir — oir — re, *une* conjugaison *vivante* du type : j'aim*e*, nous aim*ons* — aim*er* ; une autre du type : je fin*is*, nous fini**ss**ons — fini*r*. Et une conjugaison *morte* comprenant tous les autres verbes qui sont des *irréguliers*.

b) *Le cas des compléments.* — Il faut, dans cette question surtout, garder une *simple logique* permettant à l'enfant de raisonner au lieu de se perdre dans des appellations assez peu claires où le « hasard » et « l'à peu près » jouent le premier rôle. Ainsi les compléments « déterminatifs » et « explicatifs » prêtent à confusion et ne font pas réfléchir. (Exclus en France par arrêté ministériel du 25 juillet 1910.)

La méthode *actuelle* — mais pas chez nous — est plus *simple* et *rationnelle*. De plus, elle ne varie pas de l'analyse grammaticale à l'analyse logique.

Exemple : La *maison* de mon père. *Père* complément du *nom* maison.
Habile à l'ouvrage. *A l'ouvrage* complément de l'*adjectif* habile.
Peu d'enfants. *D'enfants* complément de l'*adverbe* peu.

Ce livre est *celui* de Paul. *Paul* complément du *pronom* celui.

Ce procédé est simple, précis. Il oblige l'enfant à réfléchir et facilite l'étude des grammaires étrangères chez ceux qui poursuivent leurs classes.

c) *Les compléments des verbes.* — A considérer la *nature* du verbe, il y a 2 compléments : 1° le complément d'objet et 2° le complément de circonstance (circonstanciel).

Le complément d'objet est, quant à sa *construction :* direct ou indirect.

Exemple : J'aime Dieu : complément d'objet direct.
J'obéis *à* Dieu : complément d'objet indirect.
Je dors la nuit : complément circonstanciel de temps.

(Voir également l'alinéa 5 *c.*) Toutes les grammaires acceptent la forme : *complément d'objet* direct. Pourquoi changer et dire, moins exactement, (*Grammaire fribourgeoise*, page 156) *complément direct* (ou indirect) d'objet ? Ils sont directs ou indirects quant *au verbe* — affaire de construction —. Le mot objet se rapporte à complément — nature, par opposition à : circonstanciel —. Donc il faut dire : *complément d'objet :* direct ou indirect.

d) *Verbes transitifs et intransitifs.* — *Brunot* (482-487) est catégorique sur ce point. L'opposition est *réelle* et se fonde sur le *sens* même des verbes. Les *transitifs* (trans-ire : passer au delà) dirigent l'action vers un *objet* (complément d'objet).

1° Le forgeron frappe ⟶ le fer.
2° L'enfant obéit ⟶ à ses parents.

Il y a donc, de par leur construction différente :

1° Le transitif direct ⟶ (complément d'objet direct).
2° Le transitif indirect ⟶ (complément d'objet indirect).

L'intransitif ne passe pas l'action sur un objet : Je dors.
Le complément est une circonstance : Je dors : *la nuit.*

Remarque : Seul le transitif direct a un passif.
Le complément peut être inexprimé : les soldats tiraient.
Je veux, dit le père ; j'obéis, dit le fils.

e) *Le verbe pronominal.* — Il y a une fausse définition de ce verbe que l'on entend très souvent : « Il se conjugue avec deux pronoms de la même personne. » Or dans : « Paul se blesse », il n'y a qu'un pronom. Il faut définir : Le verbe pronominal se conjugue avec un pronom *réfléchi :*

Il *se* blesse.
Paul *se* blesse.

f) *Le verbe impersonnel.* — On confond souvent les termes : *im*personnel et *uni*personnel. On peut très bien abandonner ce dernier et définir ainsi le premier : *Le verbe impersonnel représente une action qui n'a pas de sujet.* Ce sont des verbes désignant un fait atmosphérique : il neige, il tonne, il pleut, etc.

Il sert parfois à mettre en relief l'*action verbale* quand elle a seule une importance. Ex. : *il est arrivé* un paquet pour vous,
il a été perdu une bague.

A mettre en relief aussi une *nuance* de pensée : *Je me souviens* ne donne pas la même nuance que : « *il me* souvient. »

A indiquer une obligation de la volonté : il faut, il importe, il convient...

(A suivre.) A. Overney.