

# Quelques réflexions sur l'enseignement grammatical

Autor(en): **Coquoz, E.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **56 (1927)**

Heft 8

PDF erstellt am: **16.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1039285>

## **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.

« Comment vais-je procéder pour que mes élèves acquièrent le plus parfaitement et le plus facilement telles notions géographiques ? », mais bien : « Comment, par la géographie, les rendrai-je plus intelligents ? », ou, si l'on veut : « Comment rendrai-je leur intelligence apte à mieux comprendre les faits géographiques ? » Mis en demeure d'exposer les procédés de son enseignement de la langue, il déclarait se soucier moins des progrès de ses écoliers en lecture, composition, orthographe et grammaire que des progrès de leur intelligence, de leur volonté et de leur cœur, par tout ce qu'ils avaient mis d'eux-mêmes dans ces exercices. Car une aptitude active, l'*habitus* des scolastiques, ne s'obtient que par exercice actif. (On ne devient apte à sauter qu'en s'exerçant à sauter.) Le développement de l'*habitus*, de l'aptitude active, est un but de l'enseignement que Pestalozzi place au moins à côté de l'acquisition intelligente du savoir. La culture, pour lui, c'est la conquête personnelle et du savoir et de l'aptitude. D'où cette définition qu'on a tirée de ses œuvres et qu'on lui attribue légitimement : l'éducation est la culture harmonieuse et équilibrée de la personnalité une et complète, obtenue par l'exercice personnel et spontané de toutes les facultés.

Or, nos administrations ne considèrent-elles pas que le niveau intellectuel d'un peuple s'élève avec la quantité des « matières » que les élèves doivent ingurgiter ? Pestalozzi jugeait, lui, que le niveau de la culture s'élève avec le niveau des intelligences, que les qualités de l'esprit valent mieux que l'ampleur des programmes. On pourrait faire état ici des amusantes malédictions dont il a accablé les livres et l'imprimerie, obstacles, selon lui, à la pensée personnelle, à l'effort personnel, non moins qu'à la vivante activité des classes. Nos écoles en sont restées, ou en sont revenues, malgré Pestalozzi, aux « matières » pressées, tassées et débordantes, qu'il faut parcourir coûte que coûte, au sens, hélas ! de courir au travers, pour l'abrutissement des intelligences enfantines, mal que Dörpfeld, l'un des meilleurs disciples allemands de Herbart et de Pestalozzi, a stigmatisé sous le nom de « matérialisme didactique ». Oserait-on espérer que la célébration de la mémoire du pédagogue de l'activité spontanée, immanente, de l'enfant « dématérialise » nos trop touffus programmes pour en adapter mieux la teneur à la psychologie de chacun des âges successifs de nos enfants et permettre une meilleure mise en valeur de l'activité personnelle des écoliers. E. DÉVAUD.

---

### Quelques réflexions sur l'enseignement grammatical

---

Le corps enseignant fribourgeois a salué avec joie l'apparition du livre de grammaire destiné au cours moyen. Ce nouveau manuel ne manquera pas de favoriser des progrès très désirables dans l'enseignement de la langue.

Il semble bien que les exercices de ce manuel soient parfaitement adaptés à la connaissance rationnelle et pratique du français. Ce que doit savoir le petit élève de nos classes primaires, c'est parler et écrire correctement sa langue maternelle. Mais, il y a loin de la coupe aux lèvres ! Tous les maîtres d'expérience s'accordent à dire qu'il est très difficile d'obtenir ce modeste résultat.

Nous perdons un temps précieux à des exercices mécaniques et sans valeur réelle. Que dire de ces devoirs, pour ne citer que cet exemple, où l'élève n'a qu'à remplacer le tiret par le mot convenable ! Est-ce vraiment là une étude méthodique et surtout réfléchie de la langue ? Trop souvent nos exercices ne font pas travailler l'esprit de l'enfant. Un certain nombre de leçons d'analyse grammaticale ou logique ne sont que pur verbalisme. L'élève sait mécaniquement que « le » est article défini lorsqu'il est placé devant un nom, qu'après le verbe « être » doit se trouver un attribut, que le mot exprimant une qualité ou un défaut, a des chances d'être un adjectif. Si nous nous contentons de faire analyser des phrases, comme aux examens, avant de faire une étude sérieuse des mots ou des propositions, on peut se demander si le petit écolier se rend bien compte de la valeur exacte des termes qu'il emploie. Nous demanderions ainsi, à un exercice de contrôle, un service d'enseignement ! Il n'est pas étonnant qu'avec ce procédé, qui fait une trop grande part à l'empirisme, on n'obtienne que des résultats médiocres. La faute incombe moins au manuel qu'au maître.

Si nous voulons vraiment assouplir la pensée de notre élève par l'étude de la grammaire, il faut résolument substituer aux exercices superficiels et mécaniques les exercices d'observation attentive. Si nos exercices traditionnels d'analyse grammaticale ne sont qu'un étiquetage lassant, sans utilité, de tous les mots d'une phrase ou d'une dictée, il ne faut pas méconnaître cependant les services que pourraient nous rendre ces exercices. « Il n'y a pas d'enseignement grammatical sans analyse. » Le tout est de s'entendre sur un enseignement qui proscrire l'analyse mécanique, l'analyse à vide... Soit la phrase : L'écolier étudie sa leçon. Si je me borne, par exemple, à analyser le mot « étudie », l'élève me dira : verbe étudier, 1<sup>re</sup> conjugaison, à la 3<sup>me</sup> personne du singulier de l'indicatif présent. La seule chose qu'il n'aura pas dite est la plus importante : c'est de savoir pourquoi le verbe « étudie » s'écrit ici avec la terminaison de la 3<sup>me</sup> personne du singulier. Le pourquoi des faits orthographiques, voilà l'essentiel.

L'exercice d'analyse grammaticale devrait souvent faire place à des questions toutes simples sur les raisons de telle ou telle graphie. Si je dis à mon élève : Justifiez l'orthographe du verbe « étudie », il sera obligé de faire un effort de raisonnement.

Le mal dans l'analyse logique n'est souvent pas moins grave. Celle-ci devrait se faire sans phraséologie compliquée, sans termes

abstrait, par le seul jeu du raisonnement appuyé sur un minimum de notions grammaticales. Il ne s'agit pas de faire de la science ! A l'école primaire, la science proprement dite est moins à sa place que la simple réflexion sur des notions élémentaires.

D'ailleurs, l'analyse logique a sa contre-partie, ce sont des exercices de construction de propositions ou de phrases. Pour habituer l'élève à parler et à écrire correctement en français, les simples exercices d'analyse ne seront pas suffisants. Le nombre des exercices de composition de phrases est infini et le maître le plus novice est capable de les inventer lui-même, sans se laisser trainer à la remorque de manuels plus ou moins bons et qui lui sont imposés.

Chaque fois qu'une phrase d'un chapitre de lecture paraîtra simple, claire, bien articulée, montrons à l'enfant comment elle est bâtie et obligeons-le à en construire d'analogues. C'est par ce moyen qu'il se rendra le mieux compte des procédés de construction de la phrase française.

L'enseignement grammatical comporte sûrement une part de dressage. Mais n'oublions pas que le dressage est insuffisant, qu'aux exercices mécaniques il faut joindre des exercices de raisonnement. Adressons-nous, le plus souvent possible, à l'intelligence en faisant observer les réalités du langage qui peuvent conduire à la connaissance exacte et à la saine pratique du français. E. COQUOZ.



## La politique scolaire de M. Python aux Chambres fédérales

Au cours de la carrière parlementaire fédérale de M. Georges Python, soit pendant une durée de trente-quatre ans, l'homme d'Etat fribourgeois n'a jamais cessé de soutenir les droits de la souveraineté cantonale dans le domaine de l'instruction publique. Nul plus que lui n'a tenu à faire respecter en cette matière la volonté du peuple suisse manifestée avec tant d'éclat le 22 novembre 1882. En repoussant l'immixtion fédérale dans l'organisation, la direction et la surveillance de l'enseignement primaire, le peuple et les cantons, à une écrasante majorité, avaient du même coup sauvé l'école chrétienne. Néanmoins, le député de Fribourg, comme d'ailleurs tous ses amis de la Droite, n'eut jamais la pensée de considérer le verdict mémorable de 1882 comme un oreiller de paresse pour les cantons. Au contraire, il tint à prouver toujours davantage que la cause de l'instruction ne perdait rien à rester dans le domaine exclusif des Etats souverains. Si la Confédération ne devait plus intervenir pour imposer aux cantons une pédagogie animée de l'esprit qui avait inspiré le fameux programme Schenk, elle pouvait cependant encourager, à l'aide de ses finances alors prospères, l'effort et l'action des Etats cantonaux en vue de relever le niveau de l'instruction à tous les degrés.

La politique scolaire de M. Python aux Chambres fédérales ne fut donc jamais purement négative. On le vit bien lorsque se posa le problème des subventions fédérales à l'école primaire. M. Python faisait alors partie du Conseil des