

La grammaire au cours supérieur

Objektyp: **Group**

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

Band (Jahr): **60 (1931)**

Heft 15

PDF erstellt am: **08.08.2024**

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.

BULLETIN

PÉDAGOGIQUE

Organe de la Société fribourgeoise d'éducation

ET DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE

Abonnement pour la Suisse : 6 fr. ; par la poste : 30 ct. en plus. — Pour l'étranger : 7 fr. —
Le numéro : 30 ct. — Annonces : 45 ct. la ligne de 12 cm. — Rabais pour les annonces répétées.

Tout ce qui concerne la Rédaction doit être adressé à la Rédaction du *Bulletin pédagogique*, Ecole normale, Hauterive-Posieux, près Fribourg. Les articles à insérer dans le N^o du 1^{er} doivent lui parvenir avant le 18 du mois précédent et ceux qui sont destinés au N^o du 15, avant le 3 du même mois.

Pour les abonnements ou changements d'adresse et les annonces, écrire à M. L. Brasey, secrétaire scolaire, Ecole du Bourg, Varis, Fribourg. Compte de chèque II a 153.

Le *Bulletin pédagogique* et le *Faisceau mutualiste* paraissent le 1^{er} et le 15 de chaque mois, à l'exception des mois de juillet, d'août, de septembre et d'octobre, où ils ne paraissent qu'une fois. On fait paraître, chaque année, dans un ordre proportionnel, 15 numéros du *Bulletin* et 5 du *Faisceau*.

SOMMAIRE. — La grammaire au cours supérieur. — Un curieux appel de l'Inde. — Pour le cours inférieur. — Joséphine de Courten. — Note de la Rédaction.

La grammaire au cours supérieur

Dans nos écoles rurales, les élèves du cours supérieur ne peuvent guère dépasser le programme du cours moyen déjà présenté dans un précédent travail. On y ajoute cependant quelques détails. On le complète surtout par les règles de la syntaxe pour autant qu'elles sont nécessaires à des écoliers qui ne fréquenteront que des classes primaires. On complète donc, et la grammaire devient un enseignement élémentaire sans doute, mais systématique et relativement complet. Celui qui le possède bien et qui le réalise habituellement dans son langage et dans ses écrits est à peu près, sur ce point, armé pour la vie.

Il doit, pour y parvenir, s'efforcer d'obtenir l'intelligence la plus nette des notions grammaticales qu'il possède. Il faudrait que toutes ces matières qu'on lui a enseignées s'incrument et se transforment en sang et en muscles de l'esprit.

On aura remarqué, peut-être, que nous pointions l'enseignement de la grammaire, au cours moyen, vers l'orthographe. Dirigé vers

cet objectif, l'élève du cours moyen voit mieux à quoi servent les règles qu'on lui demande d'apprendre. Il en saisit avec plus de clarté le but utilitaire. Il emmagasine pour ainsi dire et porte son attention sur une application, la plus adéquate possible, de la règle. Son œuvre est plutôt servile.

Aiguillé, lui aussi, dans cette direction, l'élève du cours supérieur continuera sans heurts puisqu'on lui aura inculqué ce premier enseignement par des exercices oraux et écrits très nombreux d'où sera né : l'automatisme.

N'avoir en vue que ce seul point de mire deviendrait pourtant d'une désespérante aridité et le convoi pourrait bien ne s'arrêter qu'à la station de la Sécheresse. Pour dissiper la monotonie, il sera nécessaire de varier le paysage en accentuant ce qui est caractéristique de ce cours : *le rôle des mots dans la phrase et dans le discours*. L'enseignement de la grammaire au cours supérieur tendra à son enrichissement et à son épanouissement.

MÉTHODE : La leçon, nous le savons, s'adresse habituellement, dans la majorité de nos classes, suivant le mode simultané, aux deux cours moyen et supérieur. Je ne crois pas avoir besoin de dire qu'il ne faudrait pas, sous aucun prétexte, juxtaposer deux leçons. Et pourtant, n'offrir aux élèves du cours supérieur qu'une réédition trop évidente des leçons passées témoignerait, ici comme ailleurs, d'une lamentable incurie. Craignons les redoutables émanations de la routine qui engendrent si logiquement chez les élèves les défaillances régulières de l'attention ! Le maître obviara à ce danger en introduisant, dans son exposé, un élément nouveau au moment psychologique. La curiosité ainsi piquée, les deux cours restent suspendus, car bien que nouveau, cet élément ne sera pas étranger à la leçon. Tous les élèves coopèrent à la bonne marche de la leçon, en maintiennent la vie et par là, *l'attention* qui reste malgré tout le facteur le plus précieux, pour ne pas dire indispensable dans l'œuvre de l'éducation et de l'instruction.

Si le maître possède une culture un peu étendue et qu'il puisse avancer des considérations plus scientifiques qu'il le fasse quelquefois, brièvement, avec une prudente réserve, sans obliger l'enfant à retenir les explications données. Ce sont des digressions qui, tout en étant un peu élevées, demeurent, impriment à la leçon un caractère plus sérieux et ouvrent parfois des horizons qu'on ne peut apprécier dans la suite. Nous insistons pour que ces apartés reposent sur des données utiles. Il s'agirait très mal de dresser un étalage de ses connaissances car en le faisant on s'exposerait à éloigner tout le bénéfice qui pourrait résulter de semblables connaissances.

Voilà pourquoi, je propose aux maîtres que ces lignes intéressent d'avoir toujours auprès d'eux une grammaire plus développée qu'ils parcourront dans la préparation de leurs leçons. Cette recherche permet de dominer sa matière et de se mouvoir beaucoup plus à l'aise

tout en étant intéressant ceux que nous avons le devoir d'éduquer par l'instruction.

C'est de plus *un* moyen très profitable de mettre en pratique les instructions publiées chaque année dans le programme scolaire où il est dit à propos de grammaire :

« Programme ordinaire, poussé aussi loin que possible, d'après les moyens dont nous disposons. »

PROGRAMME : Basé sur ce qui vient d'être dit, le programme du cours supérieur peut être englobé dans le cadre suivant :

1° Tout ce qui concerne le *nom*, comme au cours moyen, en y ajoutant seulement le pluriel des noms composés.

2° *Les déterminatifs* : articles et adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux, indéfinis.

3° *Le qualificatif* : formation du féminin, accord avec des noms de différents genres.

4° *Les pronoms* : insister sur leur rôle ; étude plus fouillée des pronoms personnels, des relatifs ; place des pronoms (politesse ou priorité).

5° *Le verbe* : actif, passif et pronominal, à toutes les formes ; accord avec des sujets de différentes personnes ; les verbes irréguliers les plus usités ; quelques remarques de conjugaison suivant les groupes *cer, ger, yer, indre* et les 3 cas des participes passés. Ne nous attardons pas au participe présent, la difficulté résidant beaucoup moins dans l'accord que dans la terminaison.

6° *Mots invariables* : Ces mots invariables qu'il aura étudié au cours moyen pour savoir les reconnaître dans ses lectures ou ses rédactions, il s'efforcera d'en retenir la définition et d'en comprendre leur influence dans la phrase ainsi que sur les mots avec lesquels ils voisinent.

APPLICATIONS PRATIQUES : Arrêtons-nous à une leçon sur la formation générale du pluriel dans les noms.

On procédera par interrogation de recherche : 1° Pour interpréter les exemples ; 2° pour formuler la règle ; 3° pour interpréter d'autres cas d'application. La leçon entière sera donc traitée sous la forme euristique, sans qu'il soit interdit aux maîtres d'exposer ce qu'il croit plus raisonnable d'exposer.

La marche de la leçon reste semblable à celle qui était préconisée dans notre dernier travail.

1° Exemples, tirés du livre de lecture, écrits au tableau noir ; 2° les faire lire, remarquer le cas qui est en question, expliquer les exemples, la règle ; 3° faire formuler la règle sur le cas concret du tableau, ensuite d'une façon générale ; le maître la reprend et la formule en l'inscrivant au tableau noir pour la rendre définitive. Voici donc découverte la règle qui veut qu'on *forme le pluriel des noms* en ajoutant *s* ou *x* et que ceux qui ont déjà *s* ne changent pas au pluriel.

Jusque-là, le cours supérieur n'a fait aucun effort ; c'est du connu pour lui. On le taquinera dans les applications en introduisant des noms composés. Un élève de ce cours appelé au tableau noir applique la règle que l'on vient d'énoncer dans les exemples suivants :

Les citadins apprécient beaucoup les *choux-fleurs*.

Presque tous les *chefs-lieux* de nos districts sont dominés par un vieux *castel*.

1^{re} constatation : nom composé formé de deux noms.

2^{me} constatation : l'un a s, pourquoi ?

un autre se termine par x, pourquoi ?

Conclusion à tirer de ces exemples.

2^{me} cas : Deux *arcs-en-ciel* apparurent après l'orage.

Il y a dans cet exemple une amusante digression à utiliser concernant : aïeul, ciel, œil ; digression permise puisqu'elle est dans le cadre de la leçon. De plus, sans engager les élèves à retenir ces particularités de ciel de lit, ciel de tableau, œil-de-bœuf, œil-de-perdrix, ils se feront un malin plaisir de les emmagasiner pour les utiliser dans leurs jeux et pour faire des inquisitions à la maison, auprès de leurs frères aînés.

Il y a sur le chapitre des noms composés, ample matière à meubler le vocabulaire et à provoquer l'attention. Il est donc tout indiqué d'en profiter, car, je le répète, les élèves goûtent joyeusement à cette étude. C'est une façon aussi de s'embarquer sur le bateau de l'enseignement attrayant.

Il est de toute évidence que si la leçon proprement dite de grammaire commune aux deux cours n'apporte qu'assez peu de différences dans l'exposé et la matière, les exercices d'application cesseront d'être identiques. Ceux destinés au degré supérieur s'adresseront davantage à la réflexion et demanderont de l'élève un plus grand effort.

On trouvera ci-dessous quelques exemples destinés à l'un et l'autre cours pour ce qui se rapporte à l'adjectif qualificatif. La colonne de gauche contient les exercices destinés au cours moyen ; dans celle de droite sont contenus les exercices réservés aux élèves du cours supérieur. On remarquera qu'il y a toujours entre l'un et l'autre une certaine parenté.

Cours moyen.

a) Copier un texte et souligner les adjectifs qualificatifs qu'il contient.

Cours supérieur.

a) Avec 8 adjectifs qualificatifs contenus dans le texte proposé au cours moyen, construire des propositions qui commenceront par ces adjectifs.

Ex. : *Rouge* du sang des martyrs, la religion de Jésus-Christ suscita de nombreux saints.

Belle mais *pauvre*, Dieu qui la créa, pour la mieux garder, la fit solitaire.

b) Du chap. 9, p. 138 et 10, p. 139 relever les adjectifs qualificatifs et le nom qualifié.

c) 1° A un nom donné attribuer 3 ou 4 *adjectifs qualificatifs* qui lui conviennent.

2° Trouver 5 noms où le qualificatif le précédera de préférence et 5 noms où le qualificatif sera mieux placé après le nom :

Ex. : Un *long* banc. — Une ardoise *propre*.

d) Quelques phrases étant transcrites au tableau noir, remplacer le tiret par un qualificatif approprié.

b) Choisir 4 adjectifs dans l'un des chapitres indiqués et les intercaler dans une phrase comme *épithète* d'abord puis comme *attribut*.

c) Relever le 4^{me} alinéa du chap. 7, p. 13 (Manuel cours moyen).

L'église est ancienne, etc.

Remplacer l'adjectif par un synonyme. Le relever ensuite et remplacer le qualificatif par l'antonyme et souligner le nouvel adjectif.

d) Les élèves relèvent les phrases suivantes ; soulignent les adjectifs qualificatifs qu'ils font précéder ensuite des adverbes *plus, moins, aussi* et achèvent la proposition par une subordonnée.

1° Le ver blanc avance avec une démarche *lourde*.

Notre jardin fut ravagé par un ver *affreux*.

On a secoué les hannetons par un temps *froid*.

e) Les élèves relèvent le texte suivant et remplacent le tiret par un adjectif qualificatif.

N.-B. — Le piquant de cet exercice sera de comparer ensuite les adjectifs employés par l'élève avec ceux utilisés par l'auteur.

Veux-tu que notre maison soit peinte en noir, avec un *(doux)* poudroisement d'algues *(vertes)* ? La préfères-tu de bois ?

De bois ou de briques qu'importe ! Elle aura beaucoup de *(larges)* fenêtres. Peut-être pour la baie de notre chambre, trouverons-nous de ces *(vieilles)* vitres *(roses)* qui prêtent au ciel *(gris)* la couleur du regret. Et nous ferons poser dans notre salle *(commune)* de ces carreaux dorés qui, par les jours les plus *(moroses)* évoquent un soleil *(chimérique)*.
(Duhamel, géogr. cordiale.)

f) Les élèves copient le deuxième alinéa du chap. 18, p. 203 et indiquent entre parenthèses le nom qui dérive de l'adjectif qu'ils soulignent.

g) Les élèves indiquent quel adjectif qualificatif dérive des verbes suivants : calculer, lire, effacer, corriger, digérer, laver, transmettre et les intercalent dans une phrase comme celle-ci.

Ex. : Les dégâts qu'on ne peut calculer sont des dégâts *incalculables*.

f) Relever au tableau noir le dernier alinéa du chap. 19, p. 45 (manuel cours moyen) et procéder comme ci-dessus, de même au chap. 8, p. 249.

g) Avec les adjectifs dérivés des verbes donnés au cours moyen, construire des propositions et souligner l'adjectif.

Ex. : L'orage qui a sévi sur notre village a causé des dégâts *incalculables*.

h) Employez les mots qui suivent dans une phrase d'abord comme adjectif puis comme nom : petit, bon, riche, sage, mauvais, méchant, destructeur.

i) Avec des adjectifs qualificatifs donnés construire des propositions.

h) Cherchez 4 adjectifs qualificatifs dont l'euphonie exige de les placer devant le nom et les introduire dans une phrase et 4 qui demandent à être placés après le nom.

i) Employez dans des phrases les adjectifs qualificatifs : précieux, incisif, incohérent, léthargique, machiavélique, au sens propre et au sens figuré.

- j) N'oublions pas que la *dictée* d'application reste le meilleur procédé de contrôle :
- a) étudier un texte au tableau noir, le dicter avec permutation ;
 - b) préparer une liste d'adjectifs qu'on étudie dans une leçon de vocabulaire, les introduire dans un alinéa de chapitre lu et qu'on dicte.

Il n'y a là qu'une simple énumération d'exercices : Est-il besoin de dire que chacun d'eux doit être repris avec d'autres textes aussi souvent que le maître le jugera nécessaire ? Comme on peut le voir aussi, les exercices proposés au cours supérieur n'ont plus pour but d'acquérir l'automatisme. Ils visent davantage la réflexion en même temps qu'ils pourvoient à alimenter le grand canal collecteur qu'est la rédaction.

La syntaxe des adjectifs ne présente rien qui puisse être absolument nécessaire à des élèves de la campagne. Qui admet encore l'importance d'un enseignement spécial pour les adjectifs nu, demi, feu ?

A la suite d'exercices proposés intentionnellement sur ce thème, il était curieux de remarquer avec quelle adresse les élèves contournaient la difficulté. Aucun d'eux n'a usé de formes comme celles-ci : nu-jambe, nu-tête. Les phrases avec *feu* étaient si baroques qu'il ne vaut guère la peine de s'y arrêter. *Demi* amenait des phrases plus variées. Chose étrange, dans la correction, les exemples proposés par les élèves contenaient des tournures plus hardies qu'ils possédaient déjà. Il faut attribuer cette évolution à la confiance que prenaient les élèves transcrivant leur trouvaille au tableau sous la surveillance du maître qui leur viendrait sûrement en aide au moment psychologique. D'où nous pouvons conclure que c'est presque peine perdue que de consacrer une leçon de grammaire pour étudier ces singularités. Elles auront une place mieux marquée dans un exercice de vocabulaire, après la correction d'une rédaction où l'un ou l'autre de ces cas aura été soulevé.

Quant à la formation du pluriel des adjectifs, serais-je le seul à ne l'avoir jamais enseignée ? C'est probablement parce qu'aucun élève n'est encore arrivé avec des *plongeurs fataux* ni non plus avec des *accords tonaux*.

Reviendrons-nous sur les déterminatifs ? Sans doute ! mais pour faire comprendre le rôle et la raison du choix de tel plutôt que de tel autre déterminatif. Les exercices d'applications oraux beau-

coup plus nombreux qu'écrits, viseront à l'heureux emploi des différents déterminatifs ainsi qu'à leur suppression :

Qu'on prenne, par exemple, de Victor Hugo : Un souvenir d'enfance, p. 132, et qu'on remplace, dans les derniers vers, l'article par le démonstratif ou que de La Fontaine on redise ce vers avec un déterminatif : Adieu veau, vache, cochon, couvée.

Il est très certain que l'élève comprendra sans autre l'influence ou la valeur d'un déterminatif et celui-ci acquerra un autre prestige que celui *du petit mot qui détermine le nom*. Signalons en passant la distinction entre *ce* et *se* et apprenons à utiliser *c'est* et *ce sont* dans les expressions : *c'est* notre verger, *ce sont* nos pommes ; *c'est* à nous qu'il parle, *ce sont* nos parents.

Cette dernière application est peut-être prématurée après l'étude de l'adjectif démonstratif, qu'on la reporte alors après l'étude du pronom. On a tendance à mettre sur le même pied l'adjectif démonstratif et le pronom démonstratif. On peut en dire autant du possessif et de l'indéfini. Il peut y avoir un certain avantage à les avoir deux à deux sur la même page parce que l'élève saisit et voit bien vite la différence qui existe pour l'énumération. Ce serait trop cependant que de traiter les deux mots dans la même leçon. Leur nature est tellement différente qu'ils doivent être examinés à part. On rencontre moins de difficultés à faire saisir le pronom démonstratif que l'adjectif démonstratif. J'ai toujours été frappé de voir comment les élèves, même ceux du cours moyen, pénétraient la nuance du démonstratif. Si montrant aux élèves deux manuels de classe, vous obtenez cette phrase : « Voyez ces deux manuels, *celui-ci* est un livre de lecture ».

Il vous sera très aisé de faire remarquer aux enfants que « *celui-ci* » remplace « ce manuel » c'est-à-dire un adjectif démonstratif et un nom indiquant un objet que vous lui montrez. Mais si vous prenez la phrase suivante :

Celui qui mange ma chair et boit mon sang aura la vie en lui.

Il est à prévoir que vous n'obtiendrez pas les réponses qui vous satisferont. Néanmoins vous propagerez, par ce simple exemple, un regain d'activité et d'attention qui ne pourront que vous dédommager des réponses curieuses et parfois pleines d'esprit que vous serviront vos élèves.

C'est dans l'emploi des pronoms que l'on peut apprécier l'influence du terroir. L'ambiance reste, quoi qu'on fasse, un facteur de premier ordre dans la formation du langage et tel qui semblait avoir rompu avec les tournures incorrectes pendant qu'il était sur les bancs de l'école y est très allégrement revenu lorsqu'il fut jeté dans la fournaise de la vie. Sont-elles rares les tournures comme celles-ci :

« Je ne sais pas ce qu'ils font ces enfants, ils sont toujours à *leur* amuser. »

« *J'y* ai rien fait et il *m'en* a toujours *en* voulu. »

« Il faut avoir peu de courage pour s'aller pendre. » Ces exemples peu académiques à cause d'un emploi défectueux des pronoms ne corroborent-ils pas notre opinion sur l'influence du milieu.

Puisque nous en sommes à parler du pronom, on disait déjà comment il fallait le traiter en mentionnant notre programme. Nous nous arrêtons donc spécialement au *pronom personnel*, car il y a assez peu à dire des autres en dehors de ce qui a été présenté jusqu'ici. On admettra une exception pour *les relatifs* et *les interrogatifs* qui demandent qu'on les traite avec plus d'attention : soit à cause du rôle important qu'ils jouent dans la phrase, soit à cause du sens ambigu dans lequel on les emploie parfois. Quelques-uns d'entre eux même doivent être traités séparément et dans de nombreux exercices, tels par exemple : « dont, et, que ». On devrait ne pas en tolérer l'emploi dans les rédactions ou les devoirs avant que l'élève ait étudié ces notions et les ait appliquées à la satisfaction de son maître. L'écolier éprouve un irrésistible attrait à faire redonder ses phrases en multipliant les *dont* ou les *que*.

Revenons maintenant à nos pronoms personnels. On se propose habituellement de faire savoir aux élèves qu'ils remplacent des personnes (personnes grammaticales). Ils sont amenés à les reconnaître, à trouver rapidement l'être dont le pronom tient la place, à l'utiliser avec discernement dans leur langage parlé ou écrit, à en distinguer le rôle dans la proposition, la place qui leur revient et les accords qu'ils régissent.

On pourrait aborder *la leçon* ainsi :

Aujourd'hui, nous allons étudier les pronoms personnels !
(Quelques questions de vérification.)

Le pronom personnel est un mot qui remplace le nom en indiquant la personne grammaticale. (Suivent quelques questions.)

Ainsi dans l'exemple du tableau :

Tu écoutes la leçon ; nous soulignons le pronom. Quel est-il ? Qui remplace-t-il ? Que fait cette personne ? C'est la deuxième personne. Indiquez donc un pronom de la deuxième personne. Si vous étiez plusieurs, dirait-on « tu écoutes » ? Comment donc ; Vous écoutez, voici donc un autre pronom personnel de la deuxième personne. Les autres : te, toi.

Répétez : quels sont les pronoms de la deuxième personne : tu, te, toi, vous. A peu près la même marche pour les autres personnes.

Cette leçon a été éprouvée ainsi. Il a fallu reconnaître son maigre profit. La vie pourtant n'avait pas manqué. Des questions nombreuses la soutenaient, mais tout l'effort se portait sur un psyta-cisme déconcertant. L'enfant connaissait la définition du pronom. Il avait très bien retenu les pronoms des différentes personnes. Il savait parfaitement les reconnaître dans ses applications, mais le pronom personnel constituait pour lui un mot vide séparé des autres notions de grammaire par une étanche cloison.

La méthode qui donna toujours le plus de satisfaction débutait par une causerie sur le mot *remplacer*. C'est l'idée du remplacement qu'il fallait inculquer dans l'esprit de l'élève. Ce dernier sait, au moment où nous abordons les pronoms 1^o que le *nom* est le mot qui désigne *l'être* autour de qui gravitent toutes les autres parties du discours ; 2^o que *l'article* n'est là que pour le déterminer ; 3^o que le *qualificatif* n'est employé que pour dire *comment est* cet être ; 4^o que le *verbe* n'arrive habituellement que pour dire ce qu'il fait et il apprendra que le *pronom* n'intervient que pour remplacer l'être déjà nommé.

Le sujet de la causerie sera : *le patron* et son remplaçant.

En l'absence du patron, le remplaçant endosse toutes les responsabilités, toutes les attributions, il commande comme le patron et les ouvriers obéissent comme à leur chef légitime. En poursuivant le même thème, on apprendra aux élèves qu'il peut y avoir plusieurs patrons (associés) qui agissent toujours de concert pour le succès de l'entreprise. Il pourrait donc y avoir plusieurs remplaçants.

Avec cette introduction, nos jeunes auditeurs comprennent l'importance du mot *remplacer*. Il est assez aisé par la suite d'amener l'idée des trois personnes grammaticales, car le patron, comme le remplaçant, commande (il parle, il est le plus important, c'est la 1^{re} personne), les ouvriers écoutent l'ordre (un peu moins important, 2^{me} personne), ces ouvriers agiront sur une matière (moins important encore, 3^{me} personne). Avec cette troisième personne, on fera remarquer qu'on l'appelle troisième *personne* bien qu'il ne s'agisse pas d'une personne en chair et en os d'où la dénomination de *personne grammaticale*. Lorsqu'une personne parle : se nomme-t-elle ? Quel est le mot qu'elle emploie ? *Je*, et s'il y a plusieurs patrons ? *nous*. De même pour la deuxième et troisième personne.

Maintenant, d'un petit texte au tableau, déduire la réalité de ce qui vient d'être découvert dans la causerie. Les applications orales seront prises dans un chapitre de lecture par exemple : dans le manuel du cours moyen, chap. 1, p. 177 ; chap. 6, p. 184 ; chap. 7, p. 185, etc. ou mieux encore dans la bible. L'élève connaissant plus complètement l'ensemble de ce dernier manuel pénètre et dissèque mieux les exemples : Utilisons le chap. 75, p. 100 ; chap. 82, p. 110 ; chap. 68, p. 203, etc. Jusque-là le cours supérieur ne trouvera pas un aliment bien nouveau, il ne fera que revivre de bons souvenirs. Il interviendra surtout pour découvrir le rôle des pronoms et la conséquence qui en découle. On relèvera au tableau les pronoms non par personne, mais par les rôles qu'ils peuvent remplir le plus communément.

Dans les répétitions subséquentes, les élèves du cours moyen nous rediront les pronoms personnels classés par personne tandis que ceux du cours supérieur les retiendront par leur rôle.

Dans les applications écrites qui seront nombreuses, l'élève du cours supérieur n'aura plus à se préoccuper de *reconnaître* les

pronoms, ni *d'indiquer* à quelle personne ils appartiennent, tout ceci est du domaine familier. Sa tâche se doit d'être moins mécanique. Nous essayerons de nouveau de présenter quelques exemples d'exercices qui peuvent être proposés aux deux cours.

Cours moyen.

1° Relever le troisième alinéa du chap. 13, p. 86 et souligner les pronoms personnels.

2° Relever un texte pris dans le chap. 3, p. 209 et indiquer entre parenthèses le nom remplacé par le pronom personnel.

3° Même devoir pour le premier alinéa du chap. 7, p. 186 et indiquer entre parenthèses, avec le nom remplacé, si le pronom est de la 1^{re}, 2^{me} ou 3^{me} personne.

4° Transcrire au pluriel un alinéa tiré d'un des chap. suivants : chap. 2, p. 6 ; 5, p. 9 ; 13, p. 20 ; 16, p. 23 et souligner les pronoms personnels.

5° Transcrire le deuxième alinéa du chap. 84, p. 114 de la bible Bourquard, souligner d'un trait les articles : le, la, les et de deux le, la, les, pronoms personnels.

6° Transcrire au tableau des phrases comme celles-ci :

a) Une goutte d'eau montait dans les fentes des rochers, d'autres — suivaient et formaient un ruisseau.

b) Les plantes — virent venir et agitèrent leur feuillage de plaisir.

c) Quand le ruisseau était tout petit, les enfants — sautaient à pieds joints.

d) Bientôt, on — enferma entre des digues, on — utilisa pour faire tourner les turbines électriques.

Les élèves remplaceront le tiret par l'un des pronoms le, la, les.

7° Quelques phrases étant transcrites au tableau, l'élève les relèvera et remplacera le tiret par *leur* et le soulignera d'un trait lorsqu'il sera adjectif possessif et de deux lorsqu'il sera pronom personnel.

Cours supérieur.

1° Relever le même alinéa, souligner les pronoms personnels, indiquer entre parenthèses s'ils sont sujets ou compléments.

2° Relever le texte proposé au cours moyen et indiquer entre parenthèses le nom qui est remplacé et son rôle.

3° Relever les verbes et les pronoms contenus dans l'alinéa proposé au cours moyen et placer dans l'ordre sujet, verbe, complément direct, indirect, circonstanciel.

Ex. : Tu te promènes = tu (sujet) promènes (verbe) te, toi (complément direct).

4° Construire deux phrases avec chacun des pronoms *nous*, *vous*, employés comme sujet d'abord puis comme compléments.

6° a) Même exercice pour les élèves du cours supérieur qui transcriront les verbes au passé composé ou au plus-que-parfait.

b) Construire des phrases avec le, la, les, pronoms personnels à un temps simple puis à un temps composé.

7° Construire 3 phrases avec *lui* et les transcrire au pluriel en mettant le verbe au passé composé.

I^{re} partie : 1^{er} exemple : On montrera où il n'y a pas la forme pronominale dans la phrase suivante : « Quelque temps après, *on les présenta* au roi » et il s'entretint avec eux.

On les présenta : n'est pas pronominal ?

Pourquoi ? il y a pourtant deux pronoms de la même personne.

Il s'entretint : est pronominal ; pourquoi ?

2^{me} exemple : Que *ma langue s'attache* à mon palais, si *je ne me souviens* pas de toi, Jérusalem.

Ma langue s'attache est pronominal : Pourquoi ?

Il n'y a qu'un pronom : « patron et remplaçant ».

On ne cite que deux exemples pour ne pas allonger.

II^{me} et III^{me} parties : L'un est sujet, l'autre complément. On attirera surtout l'attention sur les conséquences qui en résultent pour l'accord. On reprendra cette définition dans les corrections de rédaction, dans les emplois fautifs des pronoms.

Applications écrites pour la forme passive.

1^o Construire quelques propositions où la forme passive nous est agréable au futur simple.

Exemple : Si tu es appliqué pendant la classe, *tu seras récompensé*.

2^o Construire des propositions où la forme passive nous est défavorable.

Si je meurs avec des péchés mortels, *je serai condamné* au feu de l'enfer.

3^o Employer dans des phrases les verbes endormir, soutenir, affliger, suspendre, au passé composé de la forme passive, à la 2^{me} personne du singulier et à la 3^{me} du pluriel.

4^o Transcrire de la forme active à la forme passive l'alinéa du chap. 30, p. 95 (cours supérieur) depuis : Le chaudronnier enlève, etc.

5^o Quelques phrases étant au tableau noir à la forme passive, les transcrire dans le cahier à la forme active.

Applications pour la forme pronominale.

1^o Du chap. 35, p. 100 (manuel cours supérieur) extraire trois propositions avec un verbe pronominal, les transcrire au passé composé, plus-que-parfait et futur antérieur.

Ex. : Les troupeaux et la neige *se poursuivent* perpétuellement.

C'est une partie de barre continue *qui se joue* sur la montagne.

Toi qui t'épanouis là, si blanche, *tu t'appelles* : « Fille des neiges ».

2^o Employer les verbes dérouler, acquitter, consacrer dans des propositions à la forme active puis à la forme pronominale au conditionnel passé.

3^o Relever les phrases suivantes au singulier puis au pluriel du passé composé en soulignant d'un trait le pronom sujet et de deux le pronom complément.

Le *lourd animal* se brise et se déchire en dévalant de rocher en rocher.

Partout s'étend le *manteau* vert du printemps et partout le *troupeau* s'y établit

Une *large bande de glace* se fond en un ruisseau bienfaisant.

Toi, couronne des anges, *quelque chérubin* t'a laissée tomber de son front.

4° Conjuguer la phrase qui suit à la forme interrogative à la 2^{me} personne du singulier du présent de l'indicatif, du passé simple, du futur simple, du passé composé, plus-que-parfait, du futur antérieur, du subjonctif. Je m'efforce de soulager les misères d'autrui.

5° Au même temps que ci-dessus à la 1^{re} personne du pluriel permuter la phrase suivante :

Je me sens touché par cette détresse et je me mets en devoir de lui venir en aide.

6° Au même temps que les devoirs précédents, à la 3^{me} personne du pluriel.

Le lion se tapit sur le ventre dans un endroit fourré, d'où il s'élançe avec force sur l'animal qui se présente.

Disons pour terminer que notre grand souci doit être d'étendre les connaissances grammaticales de nos élèves en les simplifiant le plus possible. C'est pour cela que nous ne leur enseignerons que ce qu'un bon ouvrier, un bon campagnard peut avoir raisonnablement besoin dans le cours de sa vie. Or, nous pensons que le programme que nous venons de développer présente une norme suffisante, s'il est bien connu des élèves.

L'ANALYSE : L'auxiliaire indispensable de l'enseignement de la grammaire : c'est *l'analyse*. Cet exercice a supporté le même discrédit que la conjugaison. C'est pourtant, à mon avis, l'un des plus fructueux. Par elle, on décompose la phrase en ses diverses propositions et par elle on désagrège celles-ci en leurs divers éléments. Par elle, on démolit un texte et on le sépare, pièce par pièce, pour en mieux saisir la composition. On n'augure pas tout d'elle pourtant, car elle n'est pas une *fin* mais un moyen ; elle n'est pas une méthode mais un contrôle. Il faut la considérer comme nécessaire dans nos classes, voire même indispensable. Ecoutez du reste ce qu'en pense P. Bernard :

« L'intelligence humaine, pour obtenir une vue claire des objets, est obligée de les décomposer en leurs éléments constitutifs, en leurs facteurs et de concentrer successivement l'attention sur chacun d'eux.

« L'analyse a pour objet : 1° de diviser. Elle rompt les blocs, désarticule et désassemble ; 2° de classer les idées ; 3° de simplifier les rapports.

« Une phrase qu'on ne peut analyser grammaticalement, une période qu'on ne peut analyser logiquement, ne sont pas comprises, puisqu'on n'aperçoit pas les rapports des mots dans la proposition, ni des propositions dans la phrase. »

On pourrait relever d'autres témoignages émanant de personnalités passées maître en la matière. Nous pensons que celui-ci parle assez clairement en faveur de l'analyse qui s'esquisse indirectement déjà au cours élémentaire. Elle prend corps au cours moyen pour se déployer enfin au cours supérieur.

Au cours moyen, on s'attache particulièrement à l'analyse grammaticale et à un genre que nous appellerons analyse logique. Il serait puéril de s'attarder à justifier les appellations données à l'analyse. Elles sont si controversées qu'à cause de cela, beaucoup, plus qualifiés, préfèrent s'en abstenir.

Disons que les exercices d'analyse seront surtout et avant tout *oraux*. C'est précisément parce qu'on a abusé de ces exercices en leur donnant une forme écrite, qui pourrait malgré tout se soutenir, que l'analyse est tombée ainsi dans le discrédit. Est-ce parce qu'il y a des accidents d'aviation qu'on va supprimer les avions ?

« Partout, il y a pour nos élèves des difficultés à décomposer, des problèmes à résoudre, la méthode d'analyse est donc nécessaire dans tous nos enseignements. » (P. Bernard.)

L'apprentissage de l'analyse se fera lentement, graduellement, après l'étude d'une partie du discours. Ainsi, lorsque nos élèves sauront ce qu'est le nom, ils apprendront à l'analyser suivant une formule complète et facile à retenir. Lorsque les connaissances grammaticales des écoliers seront plus avancées, on exigera la connaissance de l'espèce de mot et aussi le pourquoi de la formule ou de la définition. On se gardera d'agacer les élèves par des subtilités sans importance pour l'intelligence grammaticale du texte ou pour le développement intellectuel de l'enfant. Quelques-uns trouvent fastidieux, rébarbatif cette façon de faire réciter des formules et n'y voient aucun avantage.

Oui, si on ne s'attache qu'à la chose elle-même : formule pour formule. Tout comme l'apprenti pianiste qui passera des heures à frapper une note ou deux ; mais le but !

Pour nous, partisans de l'analyse, nous admettons les avantages suivants :

- 1° Elle nous montre que l'enfant connaît l'espèce de mot.
- 2° Elle nous montre que l'enfant saisit le rapport d'un mot avec les autres termes de la proposition.
- 3° Elle force l'enfant à accorder ces termes entre eux.
- 4° Elle force l'enfant à justifier cet accord.
- 5° L'enfant prend peu à peu l'habitude de raisonner les cas qui se présentent.
- 6° Par l'analyse, l'enfant développe et fortifie son pouvoir d'attention.

Il semble que ces différentes remarques méritent d'être prises en considération.

La deuxième forme d'analyse possible au cours moyen : c'est *l'analyse logique*, avec tout ce qu'il y a de conventionnel dans ce terme.

Que faut-il entendre par là ? C'est la décomposition de la proposition en ses divers éléments et en les plaçant dans un ordre logique : sujet, verbe, complément direct, indirect, circonstanciel. L'élève s'accoutumera donc à chercher *le verbe* que l'on considérera comme le mot important, puis il trouvera *le sujet* ; avec le verbe et le sujet, il posera la question pour trouver le complément direct. Muni de ces trois termes, il cherchera le complément indirect, etc.

Prenons un exemple :

Les jours de deuil, le catholique conduit à l'église la dépouille de ceux qu'il a le plus aimés.

1° L'élève indique quel est le verbe : conduit.

2° Il pose la question pour trouver le sujet : qui est-ce qui conduit ? le catholique.

3° Il réunit les deux termes pour trouver le complément direct et il dira :

Le catholique conduit qui ? la dépouille.

4° En poursuivant ainsi il aura ensuite :

Le catholique conduit la dépouille : de qui ?

Je ne crois pas avoir besoin d'insister davantage. La phrase du texte est inscrite au tableau noir, dessous il note les éléments de la proposition dans l'ordre où ils se présentent et il obtiendra :

Le ²catholique — ⁴conduit — la ³dépouille — de ⁴ceux qu'il
a le plus aimés — à ⁵l'église — les ⁶jours de deuil.

En procédant ainsi, l'élève *analyse*, c'est-à-dire désagrège pour mieux retrouver les parties. En même temps, il reconstruit, rien ne lui échappe : *synthèse*. Par ce moyen, il saisit l'harmonie de la proposition, la justesse et la beauté de la construction présentée par l'auteur. Il est frappé de l'audition étrange qu'auraient parfois les différents termes s'ils étaient toujours disposés dans l'ordre logique. De là, à l'analyse logique de la phrase, il n'y a qu'un pas. Il n'est plus frappé par les inversions et les tournures particulières, il admettra la nécessité et l'utilité des inversions.

Doit-on séparer les deux genres d'analyse ? D'aucuns préconisent les deux modes simultanés. Ils demanderont d'abord de trouver le verbe et de l'analyser grammaticalement. Ils chercheront ensuite le sujet qu'ils analyseront aussi grammaticalement, etc. Le procédé a certainement sa valeur et je n'aurais garde de le condamner. Cependant, il laisse à l'élève l'impression du décousu. L'enfant ne saisit pas assez le rapport des différents termes entre eux et la consonnance de la proposition ne le frappe point. Le charme de telle plutôt que de telle autre construction ne pénètre point en lui et chacun des mots qu'il analyse constitue autant d'éléments disparates. Voilà pourquoi diviser le travail jusqu'à ce que l'enfant se meuve à l'aise

dans l'une et l'autre forme semble plus méthodique. Ainsi envisagée, l'analyse n'a pour ainsi dire plus rien de commun avec les répétitions fastidieuses dont on l'accusait. Elle oblige à la recherche, elle demande la concentration de l'esprit, et par là, le développement de l'attention.

L'exercice débutera par l'analyse de la proposition et reprenant la phrase on en analysera les termes séparément en indiquant les fonctions que remplissent tel ou tel mot, rôles qui sont connus par la première analyse. De la sorte, l'enfant saisira l'accord grammatical, le rôle du mot et sa situation en pleine fonction de la phrase. Les débuts seront plutôt lents, parfois ingrats, mais pas de découragement : si l'écorce est amère, le fruit en est doux.

Voici pour terminer et dans ses grandes lignes, un exemple d'analyse à proposer quotidiennement aux élèves une fois entraînés.

Au tableau noir, la phrase suivante tirée d'un chapitre lu, pour éviter de muer l'exercice en leçon de lecture ou de vocabulaire.

« Un soir, il (Albert) ne crut point cette précaution nécessaire. »

1. *Analyse logique :*

2 sujet	1 verbe	3 compl. direct	4 comp. ind.	5 comp. circonst.
il (mis pour Albert)	ne crut point	cette précaution nécessaire		1 ^o le temps paraissant calme et doux 2 ^o un soir

2. *Analyse des mots :* dans l'ordre prévu par l'auteur.

Un = article indéf. déterm. soir, masc. sing.

soir = nom com. masc. sing. comp. circonst. de *crut*.

il = pronom personnel remp. Albert, 3^{me} pers. sing. sujet de *crut*.

ne point = adverbe de nég. modifie *crut*.

crut = verbe croire mode indic., temps présent 3^{me} pers. du sing. à cause du sujet *il*

précaution = nom com. fém. sing., comp. direct de *crut*.

nécessaire = adj. qualif. dit comment est la précaution, fém. sing.

Ces quelques exemples nous entraînent à dire quelques mots de la terminologie. Sacrifions tous les préjugés dont on risque d'être imbus. Simplifions le plus possible pour ne s'en tenir qu'à ce qui est utile et nécessaire. Il serait pourtant profitable que la terminologie et les procédés aient la plus grande unité. Il n'y a là qu'une question de volonté. Ainsi, il en est qui préfèrent dire : *se rapporte* plutôt que *détermine*, comp. d'objet direct, au lieu de complément direct ; du = article partitif au lieu de article contracté ; le, la, les = articles simples pendant qu'ailleurs on dira article défini ; un sera ici adjectif indéfini et chez d'autres article indéfini.

Il ne m'appartient pas de trancher les différents cas, mais il serait simple d'unifier ces dénominations par l'intermédiaire de nos inspecteurs scolaires qui, il faut s'empresse de le reconnaître, sont loin d'être tracassiers sur ce point.

Analyse au cours supérieur : Où les complications surgissent avec plus d'acuité, c'est dans l'analyse logique proprement dite

des phrases au degré supérieur. Présenter cet enseignement aux élèves de ce cours n'est pas une sinécure.

C'est encore au tableau noir qu'il faut en commencer l'apprentissage. On choisira des propositions simples extraites du livre de lecture ou d'autres rencontrées au cours de lectures personnelles. Disons en passant qu'il y a tout à gagner de les relever dans un cahier spécial pour les retrouver au besoin et faciliter sa tâche en lui donnant plus de variété. Le contact avec les auteurs apporte souvent des tournures on ne peut mieux adaptées à cet enseignement. Et c'est probablement à ce manque de documentation qu'il faut attribuer l'aversion éprouvée pour cette analyse.

MÉTHODE : Rappeler aux enfants l'analyse de la proposition qu'ils ont pratiquée au degré intermédiaire — le renversement des différents termes — les avertir que des inversions nombreuses se rencontrent aussi dans la phrase, que c'est celle-ci qu'on va analyser et non plus les mots.

N.-B. — Il est convenu qu'à ce moment l'élève sait qu'il y a autant de propositions qu'il y a de verbes à mode personnel, ou mieux, qu'il y a de verbes avec un sujet.

Ils liront les propositions suivantes préparées à l'avance à la table noire.

- chap. 2, p. 179
- 1° On s'arrête pour reprendre haleine.
 - 2° On se réchauffe vite à ce métier.
 - 3° Déjà l'arbre penche.
 - 4° Il résiste encore.
 - 5° Le père a saisi la hache.
 - 6° Il cherche à ébranler le géant.

Quelques questions et commentaires apprendront aux enfants que ces propositions sont complètes et qu'à cause de cela on les nomme : *absolues* ou *indépendantes*.

L'enfant relira ces mêmes propositions dans son manuel, il apercevra bien vite la modification qui y a été apportée. On reviendra donc sur ce qui a été appris à propos de la conjonction qui *coordonne*, d'où *les coordonnées*.

1^{re} répétition et applications écrites : 1° Construire des propositions indépendantes dans le genre de celles proposées par Dresse, p. 88 et 89.

2° Chercher des indépendantes et des coordonnées dans un chap. lu.

On étudie ensuite les *propositions intercalées*. Elles sont si faciles qu'il n'est pas nécessaire de s'y arrêter longtemps pour qu'elles soient connues. A cause de cela, l'enfant a l'impression d'avancer et son courage augmente. Il est donc sage de ne se presser que très lentement.

Exemples (tirés de Duhamel) :

Les bergers ameutés nous menacent de la houlette.

Si tu fais, *disent-ils au cocher*, quelque mal à nos bêtes tu le payeras de ta vie.

Les chemins, *dit le Grec*, ne sont pas bons pour aller à votre Athènes.

Rapprochez-vous, *proposa-t-il*, si vous désirez qu'on tranche la querelle.

Applications écrites : préparation pour la narration.

Intercaler dans des phrases les diverses formes d'intercalées : avoua-t-il, répondit-il, etc.

On aborde ensuite les *principales* et les *subordonnées* relatives qui ne présentent pas beaucoup de difficultés non plus. Expliquer d'abord au moyen d'exemples concrets ce qu'on entend par *un subordonné* ; appliquer ce terme aux propositions.

Expliquer pourquoi on ajoute le mot relative — (relation) — pronom relatif.

Ex. 1^o Je ne pouvais me lasser d'admirer la variété des essences (chef ou principale) *qui* croissent dans cette partie de la forêt.

Il y a le menu peuple des arbres (prop. chef ou principale) *dont* les physionomies sont tout aussi originales.

Il y a le charme *dont* la futaie est très élégante.

Arrivent enfin les subordonnées directes, indirectes, circonstancielles et déterminatives. Pour ne pas allonger, on laissera les exemples ainsi que le processus de la leçon, celui-ci dérivant des exemples ci-dessus. La difficulté viendra lorsqu'il y aura des inversions. On les préparera par des exercices appropriés, voir Dresse, p. 92, 98, 234 et 414.

Essayons de résumer la méthode :

1^o Préparer une foule d'exemples *ad hoc* pour tous les genres de propositions.

2^o N'étudier qu'une seule proposition à la fois : soit 1^o les indépendantes, 2^o les principales et 3^o les subordonnées relatives, déterminatives, directes, indirectes, circonstancielles.

3^o Exiger de l'enfant qu'il reconnaisse *a)* le nombre de propositions ; *b)* les mots annonçant les subordonnées ; *c)* le nombre des subordonnées.

4^o Bien choisir les phrases ou textes à analyser et les écrire au tableau.

5^o Préparer soigneusement les applications en vue des rédactions.

6^o Avancer lentement avec beaucoup de patience.

Nous croyons enfin pouvoir arrêter là nos modestes investigations dans l'enseignement de la grammaire. Répétons, en terminant, qu'il est de toute importance de simplifier cet enseignement et de ne conserver que ce qui est vraiment utile à la majorité de nos élèves. Mettons à l'enseigner tout le feu dont la Providence nous a gratifiés, car l'enseignement de la grammaire nous procure des occasions nombreuses de lutter contre le laisser-aller intellectuel et physique. Il oblige l'enfant à l'ordre et à la clarté et si le succès ne répond pas toujours à l'effort nous penserons au proverbe : « Patience et longueur de temps n'y font plus que force et que rage. »