


Des méthodes d'enseignement modernes appliquées à la grammaire

Marc LE BRIS
Instituteur à Médréac (Ille-et-Vilaine)

Les « scientifiques de l'éducation », didacticiens et autres alchimistes de l'enseignement moderne ont en fait inventé une méthode universelle d'enseignement : le constructivisme. Avant de montrer ce que cette méthode a donné en grammaire, j'illustrerai mes propos avec quelques exemples d'enseignement de la lecture et pour commencer, des mathématiques. C'est un plaisir pervers que de commencer un exposé sur la grammaire devant un assemblée littéraire s'il en fut, mais c'est un plaisir : je vous remercie de votre accueil.

Voici la présentation de la division à des élèves de CE1 en 1960. Il s'agit du premier tiers du manuel, ils révisent en janvier la division élémentaire qu'ils ont apprise au CP, car on apprenait les quatre opérations au CP. (Ardiot/Wanault/Budin, *Calcul CE*, Hachette).

Pose de la division - Valeur d'une part



La commune possède 23 drapeaux.
Le cantonnier a décoré 4 mâts.
A chaque mât, il a fixé 5 drapeaux.
Il lui en reste 3.

Avant de garnir également les 4 mâts, le cantonnier a fait l'opération suivante :

le **DIVIDENDE**
c'est le nombre
d'objets à partager.

Le **RESTE** c'est le nombre
d'objets qu'on ne peut plus
partager.

$$\begin{array}{r} 23 \\ 4 \overline{) 23} \\ \underline{20} \\ 3 \end{array}$$

le **DIVISEUR** dans ce cas
indique le nombre de parts
qu'on doit faire.

Le **QUOTIENT**
dans ce cas indique la valeur
d'une part.

Solution : Sur chaque mât le cantonnier a fixé :
23 drapeaux : 4 = 5 drapeaux. } ou bien $\left\{ \begin{array}{l} \frac{23 \text{ drapeaux}}{4} = 5 \text{ drapeaux.} \\ \text{Il reste 3 drapeaux inutilisés.} \end{array} \right.$

Exercices

- 1. 5 fois 6 = ... 8 fois 4 = ... 6 fois 3 = ... 7 fois 5 = ...
... : 6 = 5 ... : 4 = 8 ... : 3 = 6 ... : 5 = 7
- 2. $\frac{30}{5} = .$ $\frac{24}{.} = 6$ $\frac{27}{9} = .$ $\frac{20}{.} = 4$ $\frac{48}{8} = .$
- 3. $15 \overline{) 3}$ $36 \overline{) 4}$ $43 \overline{) 6}$ $26 \overline{) 3}$ $32 \overline{) 5}$

Je n'attirerai votre attention que sur deux choses. D'une part, les objets abstraits nouveaux qui apparaissent dans l'environnement intellectuel des élèves sont nommés et définis : « Le dividende, c'est le nombre d'objets à partager. » Ainsi, le travail qui suivra utilisera ce vocabulaire exact et précis. D'autre part, la réponse à la question du

problème est donnée par une phrase en français : « Sur chaque mât, le cantonnier a fixé :

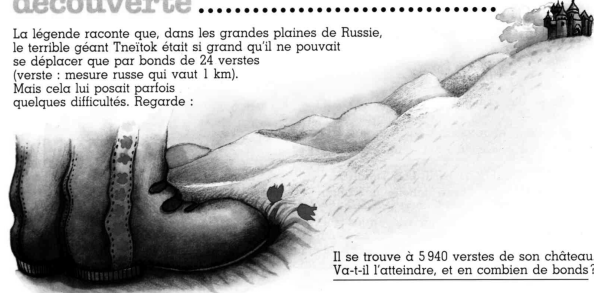
23 drapeaux : $4 = 5$ drapeaux »

Il s'agit tout simplement de l'élaboration de raisonnements élémentaires, guidés par des exercices archétypiques : la rédaction de la solution d'un problème avait une forme fixe et immuable, à l'intérieur de laquelle les élèves avaient la liberté de trouver la solution. La forme était fixe mais le fond variable. L'apprentissage du raisonnement était basé sur la rédaction guidée de phrases avec un sens précis. Je crois même que le déficit en capacités de rédaction de nos modernes élèves vient beaucoup de cette absence de rédaction guidée qu'étaient les problèmes d'arithmétique.

Le manuel moderne (*Objectif calcul*) est très différent. Il s'agit d'un manuel de CM1, une leçon de milieu d'année. C'est la première apparition de la division devant des élèves modernes. Deux ans après la division de tout à l'heure. Car, comme vous le savez, le niveau monte.

découverte

La légende raconte que, dans les grandes plaines de Russie, le terrible géant Tneitok était si grand qu'il ne pouvait se déplacer que par bonds de 24 verstes (verste : mesure russe qui vaut 1 km). Mais cela lui posait parfois quelques difficultés. Regarde :



Il se trouve à 5 940 verstes de son château. Va-t-il l'atteindre, et en combien de bonds ?

aide-mémoire

Il existe des **procédés divers** pour résoudre une situation de division.

EXEMPLE :

Pour trouver combien de fois 24 dans 650 :

Procédé n° 1.
On ne fait que des **multiplications**.

$24 \times 30 = 720 \rightarrow 30$ fois ; trop grand
$24 \times 20 = 480 \rightarrow 20$ fois ; trop petit
$24 \times 25 = 600 \rightarrow 25$ fois ; trop petit
$24 \times 28 = 672 \rightarrow 28$ fois ; trop grand
$24 \times 27 = 648 \rightarrow 650 = (24 \times 27) + 2$

Procédé n° 2.
On fait des **multiplications** et des **soustractions**.

650	
- 24	$\rightarrow 1$ fois 24
= 626	+
- 48	$\rightarrow 2$ fois 24
= 578	+
- 96	$\rightarrow 4$ fois 24
= 482	+
- 192	$\rightarrow 8$ fois 24
= 290	+
- 192	$\rightarrow 8$ fois 24
= 98	+
- 96	$\rightarrow 4$ fois 24
= 2	27 fois 24 $\rightarrow 27$ fois 24, reste 2

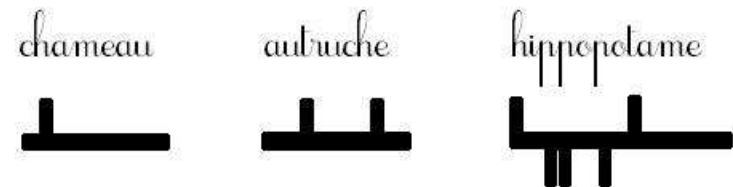
98

Le manuel moderne soumet aux élèves une situation-problème. Ce n'est pas un problème que les élèves devraient résoudre après la leçon, non, c'est le fondement théorique de la méthode pédagogique moderne : c'est une situation, une histoire, une tâche à réaliser, de laquelle les élèves ne pourront se sortir qu'en ayant inventé eux-

mêmes la nouveauté abstraite visée par le maître démiurge. Ici, un géant a des pas fixes de 24 verstes. Rejoindra-t-il son château situé à 5940 verstes, et en combien de pas ? Les élèves ne savent pas diviser, ils ne connaissent pas le mot division. Alors ils vont se mettre en groupe et ils vont discuter ensemble pour trouver comment faire. Ils risquent de se disputer — ou pire quelquefois — pour réussir à imposer leur vision des choses aux copains du groupe. Cette dispute entre élèves est théorisée par les didacticiens sous le doux nom de conflit socio-cognitif. Ledit conflit, lorsqu'il ne dégénère pas en pugilat, permettra aux élèves de construire eux-mêmes leur savoir, leur solution. Ici, ils inventeront la division, ils prouveront que leur proposition de solution est bonne, ils concevront donc en même temps la nécessité de prouver ce qu'on avance... Les didacticiens sont gens ambitieux pour leurs élèves. Ici, comme le propose ce manuel, les élèves procéderont sans doute par soustractions successives. Si les enseignants n'y prennent pas garde, et cela arrive malheureusement, cette technique sera la seule étudiée en classe.

La lecture a fait couler beaucoup d'encre. L'enseignement de la lecture est actuellement la partie la plus visible de l'iceberg constructiviste. Ce que les parents appellent à juste titre méthode globale est en fait, comme je vais vous le montrer, une méthode constructiviste. Le constructivisme militant a commencé par la lecture. Voici, pour illustrer mon propos une méthode ancienne, la méthode Boscher, rigoureusement alphabétique. Comment procédait-elle ? Elle commence par faire apprendre les lettres une à une, pas toutes ensemble. Avant tout, le jeune élève écrit une lettre — ici le *p* — il la lit, et très vite, apprend à l'associer avec des voyelles, selon le système syllabique qui caractérise les écritures modernes depuis les Grecs anciens. Merveilleux système qui a réussi à décomposer la langue en ses éléments ultimes : l'apprentissage consiste alors à faire connaître les éléments, puis à apprendre à les associer.

La lecture moderne, elle, ne fonctionne pas du tout selon ces principes simples mais surannés (!). Le manuel présenté ici (*Le Fil des Mots*, méthode dite « phonétique » — page suivante) propose aux élèves un texte entier, dans lequel il va apprendre à reconnaître quelques-uns des mots qui contiennent le son étudié — ici le son [o] — sans en connaître les lettres. Une fois qu'il sait différencier les mots les uns des autres — à cette fin, on l'aide en lui proposant les « silhouettes de ces mot » —



Le dessin de Julien



Pierre veut que Julien joue avec lui
mais Julien fait un dessin.

Pierre lui tape sur la main, prend son stylo.

Julien ne le regarde pas...

« Montre-moi ton dessin, Julien.

C'est un petit chat ?

– Mais non, c'est un puma, et il n'est pas petit.

– Et là, c'est un chameau ?

– Non, c'est une autruche.

– Et là ?

– Un hippopotame.

– Et là ?

– Je ne sais pas.








– Et là ?

– ...

– Il n'est pas beau, ton dessin », dit Pierre.



il peut alors, par ses déductions autonomes, trouver tout seul que le son [o] peut s'écrire *o, ô, au, eau...* Ce travail de recherche autonome à partir du texte, objet d'étude à l'état brut, est censé lui apprendre à lire.

			
	o o	au au	eau eau
[o]			
	un hippopotame	une autruche	un chameau

Il s'agit tout simplement de l'application de la théorie constructiviste à la lecture.

Qu'en est-il de la grammaire, sujet qui nous intéresse plus particulièrement aujourd'hui ? Je vais utiliser mon système de comparaison de manuels pour tenter un tour un peu plus large des différentes façons de l'enseigner depuis un gros siècle.

Dans les années soixante, beaucoup de manuels comme « *A la découverte de notre langue, grammaire française*, Cours Moyen, J. Le Lay, Inspecteur, Delalain, 1961, réédition » commençaient traditionnellement l'année scolaire par l'énonciation des éléments : lettres, mots, syllabes. Les mots sont les objets de l'étude de la grammaire, et avant d'en étudier les relations, le manuel les définit et les étudie les uns après les autres.

Cette tradition est héritée des premières grammaires françaises, elles-mêmes héritées des grammaires grecques et latines. En fait, l'enseignement de la grammaire française est un sport assez récent parce que la grammaire latine a été longtemps la seule étudiée.

La première partie de la *Nouvelle grammaire française* (Cours Supérieur, A. Chassang, Garnier) de 1882 est consacrée à l'étude des « mots considérés séparément » et le premier chapitre énumère les « différentes espèces de mots » — qui sont au nombre de neuf, les mots variables (nom, article, adjectif, pronom, verbe) et les invariables (adverbe, préposition, conjonction, interjection). La seconde partie, est titrée « Syntaxe ou "étude des mots réunis en phrases" ». L'étude de la grammaire était ainsi partagée en deux parties : A. la nature des mots ; B. la syntaxe de la phrase, pour reprendre la terminologie qui avait cours dans les écoles primaires dans les années soixante. Les éléments puis leur association, tout comme en lecture, les lettres, les syllabes et les mots.

Les manuels des années soixante, justement, conservent cette séparation pédagogique, tout en essayant de rapprocher une partie de l'autre. Ou plutôt, les manuels tentent de soutenir l'étude de l'une par l'étude de l'autre.

Je ne résiste pas, au passage, à vous montrer qu'il n'y a jamais eu de paradis pédagogique stable, et qu'il s'est fait des choses discutables, y compris dans les manuels que je cite. Celui-ci explique que la phrase est toujours construite selon une structure « sujet – verbe – attribut », et il explique un complément d'objet direct en transformant le verbe :

« Ce récit tira des larmes de tous les yeux. = Ce récit fut tirant des larmes... » Il considère alors que « tirant » est attribut, et que larmes est un complément direct de l'attribut... analyse que je trouve très discutable certes, mais surtout difficile à enseigner. Cette anecdote me permet une remarque : en grammaire, les tentatives de rénovation du vocabulaire grammatical et de la façon d'analyser la phrase ont été très nombreuses à toutes les époques. Instituteur, j'appelle à la stabilité, parce que l'école primaire ne peut pas être une modiste de la toute dernière théorie linguistique. Les programmes primaires sont par définition fondamentaux et ne peuvent qu'être stables. Alors, on se met d'accord une bonne fois sur le corpus élémentaire, et on cesse de le tripoter sans arrêt comme depuis trente ans. Fermons la parenthèse.

Revenons-en à mon manuel de 1882 ; il partageait l'étude de la grammaire en deux parties, nature des mots et syntaxe ; il proposait aussi deux types d'exercices que je qualifie d'archétypiques, ou de canoniques : d'une part l'analyse grammaticale, qui est l'explicitation par l'élève de la nature du mot, de son genre et nombre, puis de sa fonction. D'autre part l'analyse logique, qui est la décomposition de la phrase en propositions (page suivante).

Eh bien, l'enseignement de la grammaire en 1960 hérite de la bonne part de ces traditions. Je vais comparer maintenant deux sommaires de manuels de CE2 de 1960 et contemporain.

J. Ferry Ch. Pierre, *Ma grammaire, CE1&2*, Larousse, 1961
G. E. A, Milan - Dépôt légal 1961-3e - No Série Editeur 9970 - 9U.122 F-7-70.
IMPRIME EN ITALIE Printed in. Italy

TABLE DES MATIÈRES

Grammaire	
Idée du nom précédé de le, la, les	4
Idée du nom précédé de un, une, des	6
Idée de l'adjectif	8
Idée du verbe	10
Revision : le nom, l'adjectif, le verbe	12
Le nom précédé de du, au, aux	14
Le nom séparé de l'article	16
Le nom commun et le nom propre	18
Le nom masculin et le nom féminin	20
Le nom singulier et le nom pluriel	22

CHAPITRE V.

ANALYSE GRAMMATICALE.

§ 178. L'analyse grammaticale a pour objet de faire distinguer les diverses espèces de mots, d'en faire connaître les formes et de faire saisir les rapports qui les unissent les uns aux autres dans une même phrase.

MODÈLE D'ANALYSE GRAMMATICALE.

Analyse de la phrase suivante :

Le dernier des Stuarts, dépoillé de ses États, s'enfuit d'Angleterre et vint chercher un asile à la cour de Louis XIV.

<i>Le</i>	article masculin singulier, se rapporte à <i>dernier des Stuarts</i> .
<i>dernier</i>	adjectif qualificatif masculin singulier, se rapporte à un substantif sous-entendu (<i>Stuart</i>).
<i>des</i>	article masculin pluriel (<i>pour de les</i>), se rapporte à <i>Stuarts</i> .
<i>Stuarts</i> ,	nom propre indiquant une famille de rois, masculin pluriel ; formant avec la prép. <i>de</i> le complément de <i>dernier</i> .
<i>dépoillé</i>	participe passé au singulier masculin, du verbe <i>dépouiller</i> : <i>je dépouille, je dépouillais, je dépouillai, je dépouillerai, j'ai dépouillé</i> ; se rapporte à <i>dernier des Stuarts</i> .
<i>de</i>	préposition, qui sert à marquer le compl. ind. de <i>dépouillé</i> .
<i>ses</i>	adjectif possessif, masculin pluriel, se rapporte à <i>États</i> .
<i>États</i> ,	nom commun, masculin pluriel, formant avec la préposition <i>de</i> le complément indirect de <i>dépouillé</i> .
<i>s'</i>	(élision pour <i>se</i>), pronom personnel, complément direct du verbe qui suit.
<i>enfuit</i>	3 ^e personne du singulier du parfait défini, à l'indicatif, du verbe réfléchi <i>s'enfuir, je m'enfuyais, je m'enfuis, je m'enfuirai, je me suis enfui</i> ; a pour sujet <i>le dernier des Stuarts</i> .
<i>d'</i>	(élision pour <i>de</i>), préposition, qui sert à marquer le complément indirect du verbe <i>s'enfuit</i> .
<i>Angleterre</i>	nom propre de pays, féminin singulier, formant avec la préposition <i>de</i> le complément indirect de <i>s'enfuit</i> .
<i>et</i>	conjonction, unit les deux membres de phrase, <i>s'enfuit d'Angleterre, vint chercher</i> , etc.
<i>vint</i>	troisième personne du singulier du parfait défini, à l'indicatif du verbe neutre <i>venir, je viens, je venais, je vins, je viendrai, je suis venu</i> ; a pour sujet <i>le dernier des Stuarts</i> .
<i>chercher</i>	infinitif présent du verbe actif <i>chercher</i> : <i>je cherche, je cherchais, je cherchai, je chercherai, j'ai cherché</i> ; marque une proposition subordonnée.
<i>un</i>	adjectif indéfini, masculin singulier, se rapportant à <i>asile</i> .
<i>asile</i>	nom commun masculin singulier, complément direct de <i>chercher</i> .
<i>à</i>	préposition, servant à marquer le complément indirect de <i>chercher</i> .
<i>la</i>	article féminin singulier, se rapportant à <i>cour</i> .
<i>cour</i>	nom commun féminin singulier, formant avec la préposition <i>a</i> le complément circonstanciel de <i>chercher</i> .
<i>de</i>	préposition, servant à marquer le complément de <i>cour</i> .
<i>Louis XIV.</i>	nom propre de personne, masculin singulier, formant avec la préposition <i>de</i> le complément de <i>cour</i> . — C'est un nom de roi : les rois se désignent par leur nom de baptême suivi d'un numéro d'ordre. On dit <i>Louis quatorze</i> , pour <i>Louis quatorzième</i> .

Le verbe au présent et le nom sujet	24
Des verbes au présent ayant le même sujet.	26
Le verbe au passé et le nom sujet	28
Le verbe au futur et le nom sujet	30
Le verbe et le pronom personnel sujet	32
L'adjectif qualificatif accompagne le nom	34
L'adjectif qualificatif employé avec le verbe être	36
Le féminin des noms (féminin en -e et -ère)	38
Le féminin des noms (féminin en -nne, -sse)	40
Le féminin des noms (autres formes)	42
L'adjectif joint au nom féminin singulier	44
Le féminin particulier de certains adjectifs	46
Le pluriel des noms	48
Le pluriel des noms en -au, -eu, -ou	50
Le pluriel des noms en -al	52
L'adjectif joint au nom masculin pluriel	54
L'adjectif joint au nom féminin pluriel	56
Le pluriel particulier de certains adjectifs	58
L'adjectif possessif	60
L'adjectif démonstratif	62
L'adjectif numéral	64
Le groupe de mots complément du verbe	66
Le complément direct et le complément indirect	68
Le pronom personnel complément du verbe	71
Le pronom relatif	77
Les fonctions du nom	76
La proposition simple	76
Conjugaison [...]	

Les leçons réservées à la deuxième année du cours sont indiquées en caractères gras.

G. Fouillade et alii, *Du texte au mot*, CE, Bordas, 1996

SOMMAIRE

Abréviations

Avant-propos

Je découvre mon manuel

LE TEXTE

1. Qu'est-ce qu'un texte ?
2. Tous les textes ne se ressemblent pas
3. Un texte est un ensemble organisé
4. Toutes les phrases ne se ressemblent pas

LE NOM ET LE GROUPE DU NOM

5. Le groupe nominal dans le texte
6. Les constituants du groupe nominal
7. Le nom
8. Les déterminants du nom
9. L'adjectif qualificatif
10. Les accords dans le groupe nominal

La suite concerne la conjugaison

La confrontation parle d'elle-même.

Pour être plus précis, comparons, par exemple le traitement de l'adjectif qualificatif par les deux manuels.

1960 :

Idée de l'adjectif qualificatif	8
L'adjectif qualificatif accompagne le nom	34
L'adjectif qualificatif employé avec le verbe être	36
L'adjectif joint au nom féminin singulier	44
Le féminin particulier de certains adjectifs	46
L'adjectif joint au nom masculin pluriel	54
L'adjectif joint au nom féminin pluriel	56
Le pluriel particulier de certains adjectifs	58

1995 :

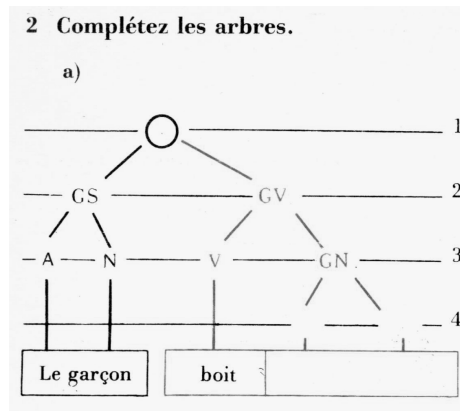
9. L'adjectif qualificatif

Mais l'adjectif qualificatif apparaît auparavant, dans :

6. Les constituants du groupe nominal

De plus, la continuité des programmes de grammaire entre 1882 et 1960 est remarquable. La grammaire séparait la nature et la fonction des mots. Les exercices d'analyse grammaticale archétypiques de 1882 étaient utilisés dès le Cours Élémentaire en 1960, comme d'ailleurs l'analyse logique, mais seulement au cours moyen. Les élèves y étaient initiés, comme on peut le voir à la page 74 de mon livre exemple : « Pierre : nom propre ; masculin, singulier, sujet du verbe "regarde" ».

La rupture

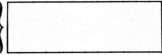
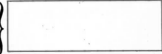







Il s'est bien passé quelque chose au début des années soixante-dix. Les mathématiques modernes sont venues s'installer dans les CP de toutes nos écoles. Pas comme cela, par simple opération magique, du saint esprit, par compréhension soudaine. Non. Par une campagne de propagande impressionnante ; par le défilé, dans nos écoles de campagne, d'une flopée de « spécialistes » récents de l'enseignement des mathématiques, qui sont venus, pleins de morgue et de suffisance, renverser en une seule fois l'expérience professionnelle d'un siècle d'instituteurs, à qui on a signifié, non sans un certain mépris, l'erreur funeste dans laquelle ils étaient, la compromission qu'ils faisaient avec la plus bête part de la culture bourgeoise. On a remplacé les fières et simples leçons de calcul de mon institutrice de CP, limpides et douces, par des ensembles de ronds rouges et de triangles bleus qu'on entourait d'une ficelle ; magnifique quintessence des dernières mathématiques de Bourbaki livrées aux élèves contre leurs vieux maîtres réactionnaires... que les enfants ont justement baptisées « patates ». Ils n'y voyaient que des patates.

Après le plan Rouchette, la grammaire a connu elle aussi sa révolution culturelle. La phrase est devenue un arbre. Renversement complet du sens de travail. De l'apprentissage systématique de la nature de chaque mot, c'est-à-dire de l'apprentissage systématique des éléments de la phrase, on est passé tout de suite à la vision globale de la structure de la phrase et de ses différents niveaux. Ambition démesurée, inaccessible à qui ne sait pas tout simplement différencier les éléments les uns des autres. De même que les ensembles ne le sont pas à celui qui ne sait compter et additionner. L'arbre est à la grammaire ce que la patate est aux mathématiques.

Et si désormais, c'est la structure de la phrase qui devient le but principal, la nomenclature grammaticale devient instrument d'abrutissement du peuple. Les mots qui décrivent la langue ne doivent plus paraître devant la compréhension de la

structure. Les couleurs apparaissent en remplacement des mots. Le groupe rouge, le groupe vert deviennent les principaux objets de recherche dans la classe.

CODE EMPLOYÉ		
ABBREVIATIONS	FONCTIONS	COULEURS
GS	groupe du sujet	}  encadré en noir
S	sujet	
GV	groupe du verbe	}  encadré en rouge
V	verbe	
A	attribut	 noir
COD	complément d'objet direct ou essentiel d'objet	 bleu foncé
CA	complément d'agent	 jaune
COI	complément d'objet indirect	}  bleu clair
COIs	complément d'objet second	
CC	complément de circonstance	}  rouge
CT	complément de temps	
CL	complément de lieu	
CM	complément de manière	
Cc	complément de cause	
CN	complément de nom	} codes placés au-dessus des phrases.
E	épithète	

Remarques : les couleurs seront rarement employées dans les fiches de travaux dirigés.
Le plus souvent on se contentera du code.

La suppression des mots qui décrivent la phrase devient alors la solution pédagogique à toutes les difficultés antérieures :

En vous servant des phrases modèles, faites les signes correspondants

<i>Modèle 1</i>	<i>Je mange</i>	<i>Signe +</i>
<i>Modèle 2</i>	<i>Je ne mange pas</i>	<i>Signe O</i>
<i>Modèle 3</i>	<i>Ne mangez-vous pas ?</i>	<i>Signe ⊕ »</i>

(Livre d'exercices Obadia CM, où les mots « forme », « négative, interrogative, interro-négative » n'apparaissent pas... seul le concept est visé. Mais sans mots, il n'y a pas de concept : sans mots, il n'y a plus d'humanité !)

Comme les mathématiques modernes, la grammaire moderne a connu bien des modes. Je vais me contenter de détailler le fonctionnement d'un manuel des années 90, en explicitant le contenu des leçons du sommaire montré tout à l'heure. Je vais tenter de garder mes commentaires pour moi. Tout de même, celui-ci : le sens du travail va « Du texte au mot » comme l'indique le titre du manuel. Il s'agit bien d'analyse autonome par l'élève de l'objet étudié dans toute sa complexité. Comme en lecture, où, des mots, les petits élèves tirent le principe alphabétique... et l'alphabet. Ici, ils déduisent de la lecture du texte, la grammaire, et la nature des mots. Le maître moderne va les y aider. J'ai inséré en italiques les conclusions à apprendre de chaque chapitre cité.

Du texte au mot

SOMMAIRE

Abréviations

Avant-propos

Je découvre mon manuel

LE TEXTE

11. Qu'est-ce qu'un texte ?

Un texte est un ensemble organisé. (certes)

12. Tous les textes ne se ressemblent pas

Il y a plusieurs formes de textes :

Le roman

La poésie

La lettre

L'article

— l'article de dictionnaire

— L'article de journal

— L'article de catalogue

Le télégramme

Les modes d'emploi, notices de montage

Les documents

(NB : le télégramme est un type de texte en voie de disparition. On peut faire confiance aux modernes, pour proposer à sa place dans les manuels ultramodernes les SMS et autres Textos, comme langage à étudier. Je ne plaisante pas du tout.)

13. Un texte est un ensemble organisé

On le décompose en paragraphes ; les paragraphes en phrases.

14. Toutes les phrases ne se ressemblent pas

Il y a plusieurs types de phrases : Déclaratives, exclamatives, interrogatives,

Il y a plusieurs formes de phrases : affirmatives, négatives.

(toutes ces formes et types en une seule leçon ! Rédhibitoire !)

LE NOM ET LE GROUPE DU NOM

Enfin, on attaque la grammaire, mais par le groupe, pas par le mot. Après avoir trouvé dans le texte les paragraphes, dans le paragraphe, les phrases, dans les phrases on trouvera les groupes de mots.

15. Le groupe nominal dans le texte

« La longueur du groupe nominal dépend du nombre de mots qui le composent ! » (et je ne l'invente pas celle-là. Que d'intelligence... Je profite tout de même de la parenthèse pour faire remarquer ceci : c'est en décomposant les mots à l'intérieur du groupe de nom que l'élève découvrira le nom, qu'il rencontrera alors. Comment peut-il faire alors, ici, pour reconnaître un groupe de nom, qui est l'ensemble des mots regroupés par le sens autour d'un nom, sans savoir encore reconnaître un nom ? Quelquefois les théories pédagogiques ont des conséquences ultimes. Un simple examen des conséquences de la théorie en montre la fausseté... mais, chez les alchimistes, l'expérience concluante n'a pas cours.)

16. Les constituants du groupe nominal

Pour donner des précisions sur un nom, on peut utiliser à l'intérieur du GN

— des mots qu'on appelle des adjectifs qualificatifs

— des mots qui forment des compléments de nom

— des mots qui forment une proposition

(Là encore : tout cela en une seule leçon. Et on a perdu des semaines entières en début d'année pour dire qu'un article tiré d'un journal est un « article de journal ! »)

17. Le nom

Noms communs, noms propres

Masculin, féminin / Singulier, pluriel

(Enfin !)

18. Les déterminants du nom

L'article : *un, une, le, la, des, les* (cet ordre de présentation est du manuel, pas de moi)

Les autres déterminants :

— qui servent à indiquer la propriété : (mon, ton, son, notre, votre, leur, ...)

— qui servent à montrer (ce, cette, cet, ces)
(une fois de plus : tout cela en une seule leçon)

19. L'adjectif qualificatif

Rappelez-vous les huit leçons sur l'adjectif, ses fonctions, et ses accords particuliers en 1960.

10. Les accords dans le groupe nominal

20. Les accords dans le groupe nominal

C'est la fin de l'année. On commence à s'occuper d'accorder les mots entre eux. Comprenez vos élèves, chers collègues, lorsqu'ils écrivent des *s* aux verbes conjugués à la 3e personne du pluriel. Ils n'ont ni l'alpha ni l'oméga de la grammaire ou de l'orthographe. Ils n'ont rien. On les a savamment et soigneusement « méinstruits ».

Et depuis 2002 ? Que se passe-t-il depuis 2002 ? Les théoriciens modernes qui dominent tout le ministère de l'Education Nationale ont enfin réussi à imposer totalement leur vision pédagogique de l'enseignement. Le mot « grammaire » a disparu. Au profit, de celui de « Observation Réfléchie de la Langue ». Chers collègues la grammaire est morte, ses ennemis l'ont vaincue. L'ORL, désormais règne en ses terres.

La logique de cette « Observation Réfléchie de la Langue » est ultime : plus besoin d'un manuel. Il suffit, au cours de la journée de classe, de saisir une phrase écrite ou orale lorsqu'elle émerge d'une des nombreuses « activités » que nous organisons désormais. Et de l'observer, avec l'aide éclairante du maître, qui va au passage réussir à faire comprendre la structure de la phrase, avec où sans les mots qui la décrivent, absolument sans aucun exercice systématique, ni surtout, au grand jamais de traumatisantes questions de grammaire notées. Sans leçons à apprendre... juste comme ça, sur le fil de la classe qui vit sa vie, au détour d'un texte lu, d'un article de journal, d'une page internet, les enfants modernes, vont comprendre le fonctionnement de leur langue.

Effarante folie !

Permettez-moi de rappeler que, historiquement, la demande d'enseigner la grammaire aux enfants est la première revendication des premiers parents d'élèves qui utilisaient l'école de la loi Guizot. L'école s'est construite autour de « Lire, écrire, compter », mais au bout de dix ans, la première demande des parents, à l'époque incultes, a été l'enseignement de la grammaire. Et que l'on ne me dise pas que les enfants modernes sont trop différents de leurs prédécesseurs pour pouvoir faire le même travail. Comme l'écrivait récemment ma petite élève, après seulement un an dans ma classe : « le : pronom personnel, remplace "vivre sans toi", masculin, singulier, complément d'objet direct du verbe "veux" à la forme négative. »