

Enseigner la grammaire pour maîtriser l'écrit : histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1845–1970)

Anouk Darne

Résumé

La présente contribution s'intéresse à l'enseignement de la grammaire au primaire d'un point de vue historique, au regard de sa mise en relation avec une autre composante de la discipline *français*, la composition. Basée sur l'analyse d'un corpus d'ouvrages pour l'enseignement grammatical en usage dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg entre 1845 et 1970, elle met en exergue deux processus en grande partie liés : l'émergence de la composition comme aboutissement de l'enseignement de la langue maternelle d'une part ; la progressive transformation de l'appareil grammatical caractérisée par l'émergence de l'approche fonctionnelle de la proposition, cette dernière étant définie comme unité de pensée. En conséquence, la maîtrise de la proposition devient progressivement un enjeu majeur dans l'enseignement de la composition : apprendre à rédiger passe en premier lieu par apprendre à produire des propositions.

Mots-clés

Grammaire – composition, manuel scolaire, langue maternelle, enseignement primaire

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Anouk Darne, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Boulevard Pont d'Arve 40, 1205 Genève, anouk.darne@unige.ch

Enseigner la grammaire pour maîtriser l'écrit : histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1845–1970)

Anouk Darne

1. Introduction

En 1865, un enseignant vaudois formule, dans une lettre publiée dans *l'Éducateur*¹, une critique de l'enseignement grammatical tel que pratiqué dans les écoles romandes. Toutefois, et c'est là un point particulièrement intéressant, cette lettre ne porte pas sur l'enseignement de la grammaire mais sur celui de la composition. Déplorant le niveau insuffisant des élèves en la matière, cet instituteur diagnostique le problème en ces termes :

Il est facile de conclure que dans nos écoles on a continué à suivre la *vieille route*, c'est-à-dire qu'on s'est occupé uniquement de l'*orthographe* et fort peu des exercices de rédaction ; on a fait apprendre *par cœur la grammaire* aux élèves, même aux plus jeunes ; on a *dicté forces thèmes*, et on a laissé de côté la chose essentielle : l'*étude de la proposition et les exercices de composition*. (Favez, 1865, p. 107)

Il est important de noter le rapprochement qu'effectue cet instituteur entre un contenu grammatical – la proposition – et des exercices relevant d'un autre domaine, la composition. Ce rapprochement entre grammaire et composition n'est pourtant pas entièrement nouveau : formulé en 1844 par le Père Grégoire Girard, un pédagogue fribourgeois, dans un ouvrage méthodologique intitulé *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* puis mis en application dans son *Cours éducatif de langue maternelle* (1845), il préfigure le dispositif pour l'enseignement de la langue progressivement mis en place dans les cantons romands au cours de la seconde moitié du 19^e siècle². Dans ce dispositif dont l'aboutissement est la composition, la grammaire occupe, avec la lecture, une place essentielle dans la mesure où elle fournit à l'élève le matériau linguistique pour y parvenir. Stabilisé au tournant du siècle, ce dispositif présentera quelques modifications par la suite mais sans transformation majeure jusqu'aux années 1970.

La présente contribution se propose donc de retracer l'évolution de l'enseignement de la grammaire au regard de sa mise en relation avec la composition³. Elle se centre plus particulièrement sur cet enseignement tel qu'il est configuré pour l'enseignement primaire dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg tout au long de la période 1845–1970. Au vu d'une part de la diversité des cantons retenus du point de vue confessionnel, linguistique, ou encore du milieu (urbain/rural)⁴ et d'autre part de l'empan historique sélectionné, cette étude permet non seulement d'établir une vision contrastée de l'enseignement de la grammaire selon les cantons mais aussi d'envisager son évolution sur le long terme, et en cela d'intégrer des moments clés de l'enseignement du français : constitution du français en discipline au cours de la deuxième moitié du 19^e siècle, mouvement de remise en cause de l'enseignement du français au début du 20^e siècle autrement dénommé « Crise du français »⁵, influence des propositions de l'École active et de l'Éducation nouvelle dans les premières décennies du 20^e siècle. Notre étude s'arrêtera à l'aube du mouvement de rénovation de l'enseignement de la langue maternelle qui prend naissance au tournant des années 1960–70, l'enseignement grammatical étant alors entièrement reconfiguré à partir d'une approche syntaxique du fonctionnement langagier.

¹ *l'Éducateur*, revue pédagogique fondée en 1865, est l'organe officiel du Syndicat des Enseignants Romands (SER).

² Sur la constitution du français en discipline dans le contexte suisse, voir l'article de Schneuwly et al. dans ce même numéro ; pour le primaire, voir également Tinembart (2015), Schneuwly et Darne (2015) ; et pour le secondaire, Monnier (2015).

³ « Composition » est le terme le plus fréquemment utilisé dans les prescriptions officielles, les moyens d'enseignement ou encore les revues pédagogiques. Toutefois, il est parfois remplacé par « rédaction ». Les deux termes seront utilisés indifféremment dans cet article.

⁴ Genève est un canton urbain, protestant et francophone. Le canton de Vaud se distingue de son voisin dans la mesure où il est majoritairement rural. Fribourg est quant à lui rural, catholique et bilingue.

⁵ A ce sujet, voir notamment le numéro 118 de la revue *Études de linguistique appliquée* (Boutan & Savatovsky, 2000) qui lui est consacré.

1.1 La grammaire scolaire : une évolution en prise à des finalités multiples ?

Dans son travail fondateur sur l'évolution de la grammaire scolaire en France, Chervel (1977) met en exergue le poids de la finalité orthographique dans les transformations que connaît le dispositif grammatical pour l'enseignement primaire tout au long du 19^e siècle. Partant de ce qu'il considère comme le premier manuel de grammaire scolaire du français, les *Elémens de la grammaire françoise* de Lhomond (1780), il retrace ensuite la progressive mutation du dispositif originel – la « première grammaire scolaire » – amorcée au milieu du 19^e siècle. Ce processus de mutation prendra fin dans les années 1920, le dispositif étant stabilisé sous une forme qui marquera durablement les pratiques : il s'agit de la « deuxième grammaire scolaire », que l'on considère comme la « grammaire traditionnelle ».

La mutation de la « première » en « deuxième grammaire scolaire » est liée à un changement substantiel dans l'appréhension des faits grammaticaux, changement qui se traduit par la mise en place d'une approche fonctionnelle de la proposition. La « première grammaire scolaire », conçue à partir des concepts de la grammaire générale⁶, est basée sur une description logique de la proposition, unité à partir de laquelle sont saisis les faits langagiers. La proposition y est définie comme « énonciation d'un jugement » (Noël & Chapsal, 1823, p. 84) et toujours composée de trois parties : le sujet, le verbe substantif (être) et l'attribut. Cette conception de la proposition implique une manipulation des énoncés ne s'apparentant pas à cette construction. Ainsi, dans la *Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal (1823), véritable best-seller de l'époque, la proposition « Je préfère une honorable pauvreté à une richesse coupable » est analysée comme suit :

Je suis préférant sujet, verbe et attribut. *Préférant quoi ? Une honorable pauvreté*, complément de l'attribut. *Préférant à quoi ? A une richesse coupable* autre complément de l'attribut. (p. 86)

Sur ce modèle, « je lui donne ce conseil pour son bonheur » est d'abord transformé en « je suis donnant ce conseil à lui pour son bonheur », et ainsi de suite. Les manipulations exigées par cette approche vont être en grande partie à l'origine des critiques émises à l'encontre de la « première grammaire scolaire » : à une période où une grande partie des élèves entrant à l'école ne parlent pas le français, le procédé est jugé comme un obstacle à l'apprentissage de la langue. C'est donc dans le cadre même du dispositif de la « première grammaire scolaire » que vont s'amorcer des mutations menant progressivement à la délogicisme⁷ de l'analyse et à une description de la proposition par le système des fonctions ; description que nous illustrerons par le biais de la définition suivante, extraite d'un manuel romand datant du début du 20^e siècle :

Les mots qui indiquent **ce que font** les personnes, les animaux et les choses sont des **verbes** ; ils expriment des actions (Vignier, 1916, p. 2). Toute action est accomplie par une personne, un animal ou une chose. L'être ou l'action est le **sujet** du verbe. Quand on parle d'un être, et qu'on dit ce qu'il fait, on formule une **proposition** (p. 6).

Selon Chervel (1977), la reconfiguration de la grammaire scolaire autour du système des fonctions est avant tout une réponse aux exigences de l'orthographe grammaticale, et plus particulièrement de l'accord du participe passé, dont les règles complexes nécessitent notamment la distinction de deux types de complément direct : les compléments d'objet direct impliquant l'accord du participé passé s'ils sont placés avant le verbe, les compléments circonstanciels qui n'engendrent pas d'accord.

Si l'évolution globale de l'enseignement de la grammaire en Suisse romande présente de grandes similarités avec le développement décrit par Chervel (1977) pour la France, il semble toutefois qu'un autre facteur pèse sur les changements observés dans les prescriptions officiels et les moyens d'enseignement validés par les autorités scolaires⁸. En effet, sous l'impulsion donnée par le pédagogue fribourgeois Grégoire Girard avec son *Cours éducatif de langue maternelle* (1845), un nouveau type d'ouvrage émerge en parallèle des manuels de grammaire dans le second 19^e siècle : il s'agit du cours de langue, qui propose un enseignement

⁶ Concernant les fondements et les concepts de la grammaire générale, voir entre autres Chevalier (1968/2006), Raby (2000), Bouard (2007).

⁷ Par « délogicisme », nous entendons l'abandon progressif des concepts et outils relatifs à l'analyse logique hérités de la grammaire générale : entre autres, conception de la proposition comme « énonciation d'un jugement », analyse tripartite de la proposition avec décomposition du verbe en être + participe présent, recours aux figures telle l'ellipse pour expliquer les règles d'accord.

⁸ Rappelons que l'instruction publique est un domaine de compétence cantonal en Suisse. Chaque canton est ainsi doté de son propre Département de l'Instruction publique. Les programmes/plans d'études sont cantonaux jusqu'aux années 1970, de même que les moyens d'enseignement, à quelques exceptions près cependant.

intégré de la grammaire, du vocabulaire et de la composition. Le cours de langue supplante même pour une courte période le manuel de grammaire à la fin des années 1910. L'importance accrue accordée à la composition à partir du milieu du 19^e siècle, et les conceptions de la langue alors dominantes qui définissent la proposition comme unité de pensée, font de la maîtrise de cette dernière – et donc de l'enseignement grammatical – un enjeu majeur dans l'enseignement du français : apprendre à rédiger passe en premier lieu par apprendre à produire des propositions.

Notre étude vise donc à mettre en évidence le processus suivant : la délogification de l'appareil grammatical, et plus particulièrement le passage à une description fonctionnelle de la proposition, est en partie liée à la mise en place d'un dispositif où la composition (comme forme d'expression de la pensée) devient l'aboutissement de l'enseignement de la langue. Elle s'intéresse pour ce faire aux conceptions de la langue et de la proposition sur laquelle repose l'enseignement grammatical et cherche à déterminer leur impact sur la sélection, la description et l'agencement des objets grammaticaux.

1.2 Sélection et analyse d'un corpus de manuels scolaires

Cette contribution se base en premier lieu sur le corpus d'ouvrages⁹ pour l'enseignement de la grammaire à l'école primaire en usage dans les cantons de Genève, Vaud et Fribourg entre 1845, année de parution du *Cours éducatif de langue maternelle* (Girard) et la fin des années 1960. L'analyse globale du corpus a mis en évidence l'évolution suivante. Suite à la parution du cours de langue du Père Girard, deux ouvrages similaires sont élaborés en Romandie dans la deuxième moitié du 19^e siècle : le *Cours gradué de langue française* par Ayer (1870) et le *Cours élémentaire de langue maternelle* de Dussaud (1888). Parallèlement aux cours de langue, les autorités scolaires valident également des manuels de grammaire, de provenance majoritairement française pour le dernier tiers du 19^e siècle : on observe à cette période un véritable engouement pour les ouvrages de Larousse (1869, 1878) et de Larive et Fleury (1871a, 1871b). Le canton de Fribourg procède quant à lui à l'élaboration d'un livre unique qui fait exception en Romandie : il regroupe non seulement toutes les composantes du français, mais il sert encore de support d'enseignement à d'autres disciplines. Le 20^e siècle voit, pendant une courte période, le cours de langue supplanter le manuel de grammaire : tous les cantons à l'exception de Fribourg adoptent ce qui constitue le premier manuel intercantonal pour l'enseignement de la langue maternelle¹⁰, le *Cours de langue française* de Vignier et Sensine (1916, 1918). À partir des années 1930, le manuel de grammaire fait son retour dans les classes.

Sur la base du corpus global dont nous venons d'esquisser l'évolution, notre étude se centre plus particulièrement sur les cours de langue. Leur analyse est mise en contraste avec un manuel de grammaire représentatif pour chaque période. Les cours de langue étant élaborés en séries (un manuel pour le degré intermédiaire, un pour le degré secondaire) nous nous focalisons sur le volume à destination du degré intermédiaire. En effet, ce manuel se centrant sur la proposition, son analyse permet de dégager les fondements sur lesquels repose l'enseignement grammatical. L'examen du corpus restreint est mené à partir des discours introductifs (avant-propos, préface, partie méthodologique, etc.) dans un premier temps, de manière à délimiter les finalités attribuées à la grammaire, la conception de la langue, les principes de sélection et d'organisation des objets ou encore la démarche d'enseignement tels que les conçoivent les auteurs. Ces revendications sont ensuite confrontées à une étude détaillée du manuel : l'analyse de la table des matières et des chapitres nous permet de dégager la place accordée à la proposition et sa définition, les objets sélectionnés et la progression adoptée.

Les résultats de l'analyse seront présentés selon le déroulement suivant. Nous nous focaliserons dans un premier temps sur le *Cours éducatif* du Père Girard (1845), en le confrontant aux ouvrages de grammaire en usage lors de sa parution. Ces ouvrages proviennent majoritairement de France, les productions locales consistant en des adaptations des grammaires françaises. Ils relèvent du dispositif de la « première grammaire scolaire » et sont destinés à l'enseignant comme ouvrage de référence pour préparer ses leçons. Nous nous intéresserons ensuite aux cours de langue de la seconde moitié du 19^e siècle. Au cours de cette

⁹ Ce texte s'appuie sur un corpus de données établi dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours (voir Darne, 2013) s'inscrivant dans un projet de recherche d'envergure nationale financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (projet CRSII1_141826) : *Transformation schulischen Wissens seit 1830*, plus particulièrement du projet partiel mené dans ce cadre par l'équipe ERHIDIS (<http://erhidis.wordpress.com/>).

¹⁰ Cet ouvrage regroupe grammaire, vocabulaire et composition. La lecture a toujours son livre particulier.

période, les ouvrages pour l'enseignement grammatical se muent progressivement en manuels destinés à l'élève (Tinembart, 2015). Cette période est également caractérisée par la progressive constitution du français en discipline, processus qui se caractérise par la diversification des objets d'enseignement relatifs à la langue et leur progressive structuration en composantes (lecture et récitation, grammaire et orthographe, vocabulaire, rédaction). Ce processus s'achève au tournant du siècle lorsque ces différentes composantes sont unifiées et forment un dispositif dont le couronnement est la composition. Nous terminerons notre parcours historique en nous intéressant au cours de langue intercantonal du premier tiers du 20^e siècle puis aux manuels de grammaire publiés à partir des années 1930.

2. D'une « grammaire des mots » à une « grammaire des idées »

Notre parcours historique visant à retracer l'évolution des rapports établis entre grammaire et composition débute au milieu du 19^e siècle. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette période est marquée par la parution d'un ouvrage novateur relativement à l'ensemble des traités et grammaires validés par les autorités scolaires jusque-là. Cet ouvrage, le *Cours éducatif de langue maternelle*¹¹ du Père Girard (1845) est particulièrement important en Romandie, dans la mesure où il préfigure en partie la constitution du français en discipline telle qu'elle prend progressivement forme dans le second 19^e siècle, nous y reviendrons dans la partie suivante. Afin de mettre en pleine lumière le renouvellement que constitue les propositions de Girard du point de vue des finalités, de la progression et de la démarche d'enseignement de la grammaire, nous mettrons le *Cours éducatif* en contraste avec une grammaire représentative des ouvrages en usage dans les années 1840–50. Nous avons sélectionné à cet effet la *Nouvelle grammaire française* du vaudois Charles de La Harpe (1836), adaptation de l'ouvrage éponyme de Noël et Chapsal (1823). Il ne s'agit bien entendu pas d'une comparaison terme à terme des deux ouvrages, tous deux étant sous-tendus par des fondements théoriques et didactiques trop dissemblables pour que la comparaison ait un sens : nous chercherons plutôt à dégager lesdits fondements et leur impact sur la sélection et l'agencement général de la matière grammaticale.

2.1 Un dispositif visant le développement conjoint de la langue et de la pensée

L'une des caractéristiques fondamentales du *Cours éducatif* (1845) est sa visée générale, dépassant la seule maîtrise de la langue, dans la mesure où l'enseignement langagier contribue à l'éducation intellectuelle et morale de l'enfant (Weber, 1997). En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à « faire parler » l'élève, mais comme le dit Girard lui-même, « d'atteindre un but noble et grand, la culture de l'esprit et du cœur des enfants » (1845, p. VIII). Le *Cours* est donc largement empreint d'une dimension morale et religieuse¹² qui marque en filigrane les contenus et les exercices. Du point de vue des contenus tout d'abord, le *Cours* est caractérisé par la présence récurrente de sentences morales émaillant le discours grammatical, comme l'illustre cet exemple extrait de la première leçon sur le nom (chapitre 1, voir Table des matières en Annexe 1) :

Dites-moi des noms de personne qui travaillent à nous vêtir, comme la fileuse et le tisserand. [...]. Vous êtes bien loin d'avoir nommé toutes les personnes qui s'occupent de vos divers besoins, et cependant vous en avez dit assez pour comprendre que vous ne vivez que du travail d'autrui. Ne serait-ce pas honteux que vous ne fissiez rien pour vos semblables ? (Girard, 1845, p. 2)

En outre, les exemples servant de support à l'analyse grammaticale ont souvent trait à des principes moraux ou religieux. A titre d'illustration, la première proposition que rencontre l'élève dans la partie « syntaxe » du *Cours éducatif* est « Je chéris ma bonne mère » ; cette partie s'achève sur une leçon intitulée « Dieu Père commun des Hommes ». Ces exemples sont également l'occasion d'exercer le jugement de l'élève. Ce dernier est ainsi régulièrement incité à se prononcer sur le contenu des propositions à analyser : « vous jugerez du bien et du mal et vous motiverez votre jugement » est une consigne apparaissant régulièrement dans l'ouvrage.

Si cette visée générale constitue le fond sur lequel s'imprime le *Cours*, sa finalité plus proprement linguistique repose sur une intime imbrication entre langue et pensée : il faut « apprendre à penser, pour apprendre à parler la langue de l'homme » dit Girard (1845, p. X), mais réciproquement la langue fournit le

¹¹ Concernant les conditions d'élaboration du *Cours*, voir Fontaine, A. (2015).

¹² Sur la dimension chrétienne de la pédagogie de Girard, voir Avanzini (2002).

matériau pour apprendre à penser. A la base de cet édifice qui vise le développement conjoint de la langue et de la pensée se trouve la syntaxe¹³ – cœur de l’enseignement de la langue chez Girard – et à laquelle sont associées des composantes jusqu’alors absentes des ouvrages de grammaire :

C’est la syntaxe qui est la partie principale de l’enseignement régulier de la langue : car c’est elle qui combine les mots pour exprimer les pensées plus ou moins étendues. Le vocabulaire et la conjugaison travaillent dans son intérêt : le premier lui fournit les mots dont elle compose les propositions et les phrases, l’autre lui donne les formes diverses du mot par excellence, du verbe, et leur emploi pour exprimer les personnes, les temps et les modes ou les inflexions particulières qui rendent la certitude, le doute, le désir, etc. D’un autre côté, la syntaxe élabore pour les divers genres de composition les éléments dont elles ont besoin, car toutes se font avec des propositions ou avec des phrases. La syntaxe est donc le but du vocabulaire et de la conjugaison, tout comme elle est la source où la composition va puiser des matériaux propres à former un texte suivi. C’est donc à la syntaxe qu’il faut principalement s’attacher dans un cours de langue [...]. (Girard, 1844, p. 78–79)

Cette citation, extraite de l’ouvrage méthodologique sur lequel se fonde le *Cours*, contient en substance l’essence de l’enseignement de la langue maternelle tel que le conçoit Girard. Un enseignement véritablement « intégratif » tout d’abord, les différentes composantes – syntaxe, conjugaison, vocabulaire, composition – n’étant pas juxtaposées mais combinées et hiérarchisées : le cours est en effet organisé en trois tomes (syntaxe, vocabulaire, conjugaison), chaque leçon du premier (syntaxe) renvoyant à une leçon de l’un ou des deux autres tomes. Un enseignement au service de la composition ensuite, mise en rapport rendue possible parce que la proposition, conçue comme véritable « unité » de pensée, est définie comme le matériau de base de la composition. Cette conception de la proposition répond selon nous davantage à une nécessité didactique que théorique. Elle permet en effet une application relativement concrète : une proposition consistant à formuler une pensée, pour que l’élève apprenne à penser, il « suffit » donc de lui enseigner à produire des propositions. Enfin, un enseignement dans lequel la proposition, considérée non plus logiquement mais syntaxiquement comme « combinaison de mots », occupe une place centrale. Ces principes fondamentaux ont sur la sélection et l’agencement des contenus du manuel des conséquences que nous allons aborder à présent.

2.1 La proposition au centre du dispositif : « combiner des mots pour exprimer ses pensées »

Girard place donc la syntaxe au centre de son dispositif d’enseignement de la langue maternelle « car c’est elle qui combine les mots pour exprimer les pensées plus ou moins étendues » (1844, p. 78)¹⁴. Cette conception de la proposition signifie un transfert de la prise en charge du « sens » à la syntaxe, ce domaine étant réservé à la logique dans la « première grammaire scolaire »¹⁵. Les ouvrages relevant de ce dispositif distinguent en effet deux niveaux de saisie de la proposition : un niveau grammatical d’une part, dans lequel l’unité d’analyse est le mot – la proposition de ce point de vue « a autant de parties qu’elle a de mots » (De la Harpe, 1836, p. 86) – et le plan logique, qui décompose la proposition en trois parties (voir supra 1.1). Le changement de perspective chez Girard est donc notable et il explique largement ce qui peut paraître à première vue contradictoire, à savoir des critères à dominante sémantique et référentielle pour décrire le fonctionnement syntaxique de la proposition.

Ce changement de perspective a un impact non négligeable sur l’agencement de la matière grammaticale. La partie « syntaxe » du *Cours éducatif* (Girard, 1845) regroupe en un seul ensemble ce qui est d’ordinaire séparé dans les grammaires de l’époque. Pour illustrer ce point, regardons la structure de la grammaire de De la Harpe (1836) : constituée de deux parties, ces dernières sont ensuite divisées en chapitres dont l’unité est la partie du discours¹⁶. Les parties du discours sont passées en revue une première fois : définition, divi-

¹³ La partie contenant la matière morphosyntaxique s’intitule « syntaxe de la proposition ». Par ailleurs, le terme « grammaire » apparaît beaucoup moins fréquemment que celui de « syntaxe ». La terminologie est ici révélatrice. Elle indique un changement de perspective : la proposition considérée comme agencement de mots et non plus comme unité logique.

¹⁴ Chervel (1977) relève une définition similaire chez Poitevin en 1844 dans sa *Grammaire française théorique et pratique*. C’est la première fois qu’apparaît, dans le corpus de manuels de grammaire français, une définition de la syntaxe de la proposition comme « étude des relations syntaxiques à l’intérieur de la proposition » (p. 13) selon lui. Similarité en apparence toutefois : Poitevin ne semble pas rattacher l’organisation syntaxique de la phrase à l’expression de la pensée.

¹⁵ Grammaire scolaire qui hérite, rappelons-le, des cadres de la grammaire générale. Bouard (2007) met cependant en évidence les germes de cette mutation (prise en charge du sens par la syntaxe) au XVIII^e siècle.

¹⁶ Les parties du discours sont au nombre de 10 et abordées dans l’ordre suivant : nom, article, adjectif, pronom, verbe, participe, adverbe, préposition, conjonction, interjection.

sion en sous-catégories, présentation des caractéristiques morphologiques et règle d'accord générale. Elles sont ensuite abordées à nouveau dans la deuxième partie intitulée « syntaxe » et dans le même ordre, mais du point de vue de leurs particularités morphologiques. « Syntaxe » signifie donc, dans la « première grammaire scolaire », « fixer les inflexions ou terminaisons sous lesquelles ils [les mots] doivent paraître dans la proposition » (De la Harpe, 1836, p. 86) en premier lieu. L'orthographe occupe en conséquence une place importante chez De la Harpe et de longs développements sont consacrés aux exceptions.

A l'étude des parties du discours, Girard privilégie une progression dans laquelle sont abordées de front fonctions et « classes¹⁷ » de mots (voir Table des matières en Annexe 1), à l'exception du pronom et du verbe¹⁸ traités dans la conjugaison. Cette progression est relativement complexe à saisir, l'unité des chapitres étant à première vue difficilement décelable. Une analyse approfondie du manuel permet toutefois de dégager un ensemble de caractéristiques que nous allons détailler.

En premier lieu, on observe un relatif « éclatement » des parties du discours, à l'exception du nom, de l'article et de l'adjectif qui gardent une certaine unité, dans la mesure où ils sont traités tous ensemble à l'intérieur du premier chapitre (voir Annexe 1). Cette unité est toutefois relative, certains aspects du nom (les noms composés, ainsi que les sous-catégories référentielles « noms de matière », « noms de nombre, de poids et de mesure ») étant traités en fin d'ouvrage dans un chapitre consacré à la complémentation du nom. Cette logique est poussée à son paroxysme pour d'autres classes tels les pronoms. Les pronoms personnels sont abordés dans le tome 2 relatif à la conjugaison, les autres sont disséminés dans le tome 1 suivant la fonction qu'ils endossent : les « pronoms le, la, les » sont ainsi abordés dans le chapitre II (fonction « objet »), puis dans le chapitre IV (fonction « objet » dans des propositions au passé composé), le chapitre V (fonction « terme¹⁹ »), et enfin dans le chapitre VI (fonction « objet » dans les propositions composées « d'un infinitif et de son accompagnement »). On voit ici se dégager une logique véritablement progressive : les objets sont abordés dans l'ordre où ils « servent » l'étude de la proposition et de ses constituants.

Par ailleurs, l'unité des chapitres est variable chez Girard (1845) : le premier chapitre fait figure d'exception dans la mesure où il ne traite pas de la proposition mais se centre sur le nom, l'article et l'adjectif. Les autres chapitres traitent tous de la proposition, mais sous différentes dimensions (voir Annexe 1) :

- introduction d'un type de complément (chapitres II, V, VII, IX, XI, XII).
- formes de la proposition (chapitre III).
- variation de la forme verbale dans la proposition (chapitres IV, VI).
- expressions particulières dans la proposition (idiotismes, pléonasmes, etc. : chapitres XVIII, XV).
- phrase complexe (chapitre XVI).

L'analyse de ces chapitres fait apparaître ce que nous appellerons une approche « extensive » de la proposition. Pour mieux illustrer cette approche, nous nous appuyons sur le tableau ci-dessous qui regroupe différents exemples-supports extraits du Cours.

Chapitre I	<i>L'ange / L'énorme baleine</i>
Chapitre II	<i>Je chéris ma bonne mère. / Les élèves studieux deviendront des citoyens attentifs.</i>
Chapitre III	<i>Ces enfants ne disent pas la vérité. / Aimez-vous vos bons parents ?</i>
Chapitre V	<i>La fille offrit une rose à sa mère. / Je ne porte pas envie à mes camarades.</i>
Chapitre VII	<i>Le Créateur a logé sa famille humaine dans son magnifique univers. / J'éprouve un doux contentement après une bonne action.</i>
Chapitre IX	<i>Le maître a congédié son serviteur à cause de ses infidélités. / Le père a repris ses enfants afin de les corriger.</i>
Chapitre XI	<i>La trompe de l'éléphant exécute des choses merveilleuses. / Nous devons au divin Maître la connaissance du Père céleste.</i>
Chapitre XII	<i>Un élève aimant le travail fera des progrès. / Nous avons vu des polissons tourmentant un pauvre petit animal sans défense.</i>
Chapitre XVI	<i>L'univers porte dans ses merveilles l'empreinte d'un auteur infiniment sage et la preuve d'une puissance sans bornes.</i>

¹⁷ Girard n'utilise pas le terme « partie du discours » auquel il préfère celui de « classe ».

¹⁸ Il faut néanmoins distinguer ici le « verbe » comme classe de mot, abordé dans la partie conjugaison, et le « verbe » comme fonction, traité dans la partie « syntaxe » (chapitre II).

¹⁹ Le « terme » correspond au « complément d'objet indirect » de la grammaire traditionnelle.

La proposition est ainsi limitée dans un premier temps à la structure sujet-verbe-objet (chapitres II-III), structure à laquelle est successivement ajouté un terme (chapitre V), puis un déterminatif²⁰ (chapitres VII, IX). Cette structure maximale de la proposition simple étant posée, sont ensuite abordées la complémentation du nom et de l'adjectif (chapitres XI, XII). Il apparaît donc que la proposition fait l'objet d'une « extension » au fur et à mesure des chapitres : l'élève doit apprendre à se familiariser avec ses différentes structures, qui correspondent, en adéquation avec la conception de la langue chez Girard, à l'expression de « pensées plus ou moins étendues » (1844, p. 78). Ces différentes structures font l'objet d'une analyse mais aussi, et c'est là un point essentiel, d'une production, chaque chapitre contenant des exercices consistant à compléter et/ou produire des propositions selon la structure abordée (voir exemples d'exercices de production en Annexe 2). Ces exercices sont nouveaux, la « première grammaire scolaire » proposant uniquement des exercices d'analyse (grammaticale et logique, cf. Chervel, 1977) et des dictées. Le *Cours* propose ainsi un « cheminement » à l'élève, qui lui permet en théorie d'aller progressivement de la production de groupes nominaux (chapitre I) vers celle de propositions complexes (chapitre XVI).

3. Une grammaire progressivement « mise au service » de l'enseignement de la composition

3.1 L'enseignement de la grammaire à la suite du *Cours éducatif* : entre manuels de grammaire et cours de langue

Il s'agit maintenant de mesurer les répercussions des propositions de Girard sur le contexte romand dans les décennies qui suivent la parution du *Cours éducatif* (1845). Comme nous l'avons déjà évoqué, le dispositif développé par le pédagogue fribourgeois préfigure la forme que va peu à peu prendre la discipline *français* dans la deuxième moitié du 19^e siècle. En effet, dans les prescriptions officielles des trois cantons²¹, la composition est identifiée dans un premier temps comme objet d'enseignement par la prescription d'exercices de rédaction (dès la loi sur les écoles primaires de 1834 dans le canton de Vaud, à partir de 1848 pour Genève et Fribourg). Elle se mue ensuite progressivement en véritable composante de l'enseignement de la langue maternelle (voir article de Schneuwly *et al.* dans ce même numéro). Elle fait par ailleurs l'objet d'articles récurrents dans l'*Educateur* dès sa création en 1865. Parallèlement à l'importance accrue accordée à la composition, la proposition semble occuper une place de plus en plus centrale dans l'enseignement grammatical, ce que nous illustrerons à partir du cas genevois. De la quasi-absence de la notion de proposition dans le programme de 1854 (une seule occurrence apparaît dans les contenus pour la 6^e année, soit pour des élèves de 12-13 ans), on assiste à une véritable « descente » de son enseignement dans les programmes qui suivent (à partir du 4^e degré – élèves de 10-11 ans – dans le programme de 1875, dès la 1^e année – élèves de 7-8 ans – dans celui de 1889). Ce mouvement s'accompagne d'une progressive apparition des fonctions à côté des catégories grammaticales ainsi que de la prescription d'exercices d'invention visant la production de propositions.

Concernant les moyens d'enseignement, on observe une didactisation des ouvrages de grammaire caractérisée entre autres par une élémentation du savoir, la formulation et la mise en évidence des règles essentielles dans un langage adapté à l'élève, l'augmentation et la diversification des exercices (Tinembart, 2015). Ces ouvrages se dégagent peu à peu du moule de la « première grammaire scolaire » mais restent presque exclusivement composés d'objets morphosyntaxiques, regroupés en chapitre dont l'unité est la partie du discours : « Etudier chacune de ces espèces de mots pour apprendre à les connaître et à les employer de la manière la plus correcte, soit en parlant, soit en écrivant, tel est le but que nous nous proposons », précise Blanc (1864, p. 4) dans sa *Petite grammaire pratique des écoles primaires*, ouvrage en usage dans le canton de Vaud. Quant à la proposition, elle se dégage peu à peu du cadre de la logique. Toutefois, les différentes sortes de complément font l'objet d'un traitement succinct et sont cantonnées au chapitre sur le verbe. Enfin, les exercices visant la production de l'élève restent quasiment absents de ces manuels.

²⁰ Girard délimite 16 sortes de déterminatifs.

²¹ Pour la première moitié du 19^e siècle, ces prescriptions se limitent le plus souvent à une liste d'« objets d'enseignement » (lecture, orthographe, grammaire) prescrits dans les lois et règlements. Par la suite, elles prennent des formes différentes selon les cantons. A Genève, la loi sur l'instruction publique de 1848 impose la parution de programmes : le premier que nous ayons retrouvé dans les archives date de 1854. L'apparition de prescriptions officielles détaillées est plus tardive dans le canton de Vaud : le premier plan d'études paraît en 1868. Enfin, le canton de Fribourg publie des directives à l'attention des enseignants dès 1824 sous la forme d'un *Manuel à l'usage des régens*. Ensuite, ces directives sont intégrées aux règlements scolaires jusqu'en 1886, date de parution du premier programme.

A côté des manuels de grammaire, deux cours de langue sont produits et validés par les autorités dans le dernier tiers du siècle. Le premier, le *Cours gradué de langue française* de Cyprien Ayer (1870) est approuvé par la Commission intercantonale pour les manuels scolaires²² qui le recommande ensuite aux cantons romands pour validation. Le *Cours élémentaire de langue maternelle* de Bernard Dussaud (1888) est quant à lui le manuel officiel du canton de Genève jusqu'en 1905. Ces deux ouvrages ont donc des statuts différents. Le cours d'Ayer est validé mais non officialisé (des manuels de grammaire obtiennent également des autorisations à la même période), ce qui révèle une certaine indécision des autorités quant au dispositif d'enseignement grammatical qu'elles souhaitent voir mis en place dans leurs écoles. Le cours de Dussaud est quant à lui le seul ouvrage officiellement autorisé au moment de sa parution, ce qui s'explique probablement par le fait que le processus de disciplinarisation du français est nettement plus avancé qu'à la parution de l'ouvrage d'Ayer. Il sera néanmoins remplacé en 1905 par un manuel de grammaire. Le cours de langue ne supplante véritablement le manuel de grammaire dans les cantons de Vaud et Genève qu'à la parution du *Cours de langue* de Vignier en 1916.

Quant au canton de Fribourg, il se distingue de ses voisins puisqu'il adopte à la fin du 19^e siècle un « livre unique » destiné à l'enseignement de plusieurs disciplines. Ce livre unique, tout comme le programme pour l'enseignement en vigueur, est fortement influencé par les principes méthodologiques du pédagogue Raphaël Horner. Ce dernier place le langage écrit au second rang derrière la lecture qu'il considère comme « la clé de tout progrès scolaire » (Weber, 1997, p. 132). Dans ce cadre, le lien grammaire-composition est assez peu mis en avant et la description grammaticale est largement inspirée des ouvrages de Larousse.

3.2 Des cours de langue dans la lignée de Girard

Nous allons à présent nous intéresser de plus près aux deux cours de langue que nous venons d'évoquer, soit le *Cours gradué de langue française* d'Ayer (1870) et le *Cours élémentaire de langue maternelle* de Dussaud (1888). Ces deux ouvrages présentent de nombreuses similitudes avec le *Cours éducatif* (1845) de Girard. Les deux auteurs revendiquent d'ailleurs s'être inspirés de la méthode du pédagogue fribourgeois. Comme leur prédécesseur, Ayer et Dussaud se distancent des ouvrages de grammaire « ordinaires », qu'ils jugent insuffisants sur plusieurs aspects. Selon Dussaud, ces manuels présentent deux problèmes majeurs : leur organisation consistant à passer en revue les différentes parties du discours et le traitement quasi-inexistant du vocabulaire et de la composition. Il préconise notamment, pour pallier ces manquements, de consacrer une plus grande place au verbe et à la construction de la phrase. Ces principes ont comme conséquence, comme nous l'avons déjà observé chez Girard, une diversification des contenus d'enseignement et une réorganisation de la matière grammaticale par rapport aux manuels de grammaire de la même période.

Le cours de Dussaud (1888) présente une structure générale plus proche du *Cours éducatif* (Girard 1845) que celui d'Ayer. Son manuel est divisé en trois parties – syntaxe et lexicologie, conjugaison, composition. L'enseignement du vocabulaire est quant à lui directement intégré aux leçons de syntaxe. Le manuel d'Ayer possède une structure différente : il est divisé en deux cours, chacun correspondant à une année d'enseignement. La conjugaison, la syntaxe et les exercices préparant à la composition ne sont pas répartis, comme chez Dussaud, dans des parties différentes mais articulés au sein d'un même ensemble.

Pour ce qui est de la sélection et des principes d'agencement de la matière grammaticale, elle se base dans les deux ouvrages sur la proposition (Dussaud emploie plutôt l'expression « phrase à une seule proposition ») : « La langue est toute entière dans la proposition. La proposition sera donc le cadre dans lequel nous ferons entrer l'enseignement de toute la langue » affirme par exemple Ayer (1868, p. 161) à propos du plan de son ouvrage. La proposition est par ailleurs explicitement définie comme unité de pensée chez Ayer. Nous n'avons pas relevé de définition similaire dans l'ouvrage de Dussaud : la proposition y est surtout saisie sous l'angle de son fonctionnement syntaxique (arrangement des mots).

Ces deux ouvrages présentent, comme nous l'avons montré en détail chez Girard, une structure organisée en fonction d'une logique d'enseignement progressive et « extensive » de la proposition. Cette logique est cependant moins poussée chez Dussaud : la constitution de la proposition est regroupée au centre de la partie syntaxe ; le nom, l'article et l'adjectif font l'objet d'un chapitre spécifique intitulé « notions prélimi-

²² Cette commission intercantonale est formée initialement en 1854 pour la composition d'un livre de lecture commun à toute la Suisse romande : voir à ce sujet Tinembart (2015).

naires » et la plupart des mots invariables sont traités isolément à la fin de la syntaxe. De même, les exemples-supports servant chez Girard (1845) et Ayer (1870) de structures modèles pour les exercices de production sont beaucoup moins nombreux dans le cours de Dussaud. Chaque leçon contient par contre un texte qui semble servir de support à l'enseignement du vocabulaire. L'apparition de ce support est significative dans la mesure où le texte devient, dans la période suivante, le support des leçons de grammaire.

4. « Consécration » éphémère du cours de langue et retour du manuel de grammaire

4.1 Un Cours de langue comme premier manuel intercantonal pour l'enseignement du français

Le 20^e siècle s'ouvre avec la parution du *Cours de langue française* de Vignier (1916) à destination du degré intermédiaire des écoles primaires²³. Ce cours de langue a un statut particulier dans la mesure où il s'agit du premier manuel intercantonal pour l'enseignement de la langue. Le canton de Fribourg, à l'origine associé au projet, n'adopte cependant pas cet ouvrage. Il semble que les raisons soient en partie religieuses. Un article paru dans *l'Éducateur* peu après la parution du *Cours de langue* fait mention de critiques émises à son encontre par Oberson, ancien inspecteur scolaire et membre de la commission des livres de lecture des écoles fribourgeoises. Ce dernier reproche notamment au cours de Vignier des lacunes du point de vue de l'éducation morale et religieuse : « C'est en vain que nous avons cherché dans les 263 pages qui forment le premier livre de ce cours de langue, le Nom de Dieu. Il n'en est pas même fait mention ! » (Oberson, cité par Briod, 1917, p. 498).

Près de soixante-dix ans après la parution du *Cours éducatif* (1845), le Père Girard semble encore faire référence en Suisse romande. Vignier (1916) affirme dès sa préface s'être inspiré de la méthode du pédagogue fribourgeois. Fait significatif, la référence à Girard est immédiatement suivie d'une présentation de la structure de l'ouvrage, structure que Vignier justifie en s'appuyant sur une définition de la proposition comme expression de la pensée :

Toute pensée s'exprimant à l'aide de propositions, nous avons donné comme limite à notre ouvrage l'étude de la proposition simple, réservant au tome II la construction de la phrase par l'agencement des propositions. Le plan de notre manuel comporte donc tout d'abord une *première idée de la proposition* ; nous en étudions ensuite les *éléments* : nom, adjectif, verbe, pronom ; puis les termes : sujet, verbe, compléments, attribut ; enfin les formes (Vignier, 1916, p. VIII).

Les fondements sur lesquels repose l'ouvrage intercantonal semblent donc bien être identiques à ceux du *Cours éducatif* (Girard, 1845) : un enseignement visant l'expression de la pensée et ayant pour base l'enseignement de la proposition, cette dernière étant définie comme unité de pensée.

En outre, le cours de langue de Vignier (1916) associe l'enseignement de trois composantes : la grammaire (comprenant la conjugaison), le vocabulaire et la composition. Ces trois composantes ne sont pas réparties dans des parties différentes mais menées de front : chaque leçon comporte ainsi une partie grammaire, une partie vocabulaire et une partie composition, l'ensemble des leçons étant structuré selon une progression basée sur les contenus grammaticaux (pour une analyse détaillée du Cours de langue, voir Darne & Schneuwly, 2014). L'enseignement de la composition semble reposer, au moins en apparence, sur l'enseignement grammatical. Cette dernière composante n'apparaît en effet qu'à partir de la leçon 17, une fois que l'élève maîtrise, selon les dires de l'auteur, « les règles les plus indispensables de la lexicologie et de la syntaxe » (Vignier, 1916, p. VIII). L'introduction de la composition est préparée en amont par des exercices d'invention, d'élocution et de lecture expliquée. C'est sur ce point que le cours de langue de Vignier se distingue fondamentalement de la méthode du Père Girard. Tandis que ce dernier basait l'entrée dans la composition sur l'analyse puis la production de structures modèles de propositions, Vignier, bien qu'il conserve la proposition comme base de l'enseignement de la composition, intègre le texte (littéraire) à la démarche d'enseignement. Ce dernier est ainsi conçu comme un « réservoir » de modèles stylistiques : « nous conseillons vivement l'explication et la récitation de textes empruntés aux maîtres de langue, ces exercices ayant l'avantage de former le goût de nos écoliers et de fournir à leur pensée des modes d'expression » (Vignier, 1916, p. XII).

²³ Ce manuel constitue le 1^{er} volume d'une série de deux ouvrages. Le deuxième volume (Sensine, 1918), à destination du degré supérieur, paraît deux ans plus tard.

Le support sur lequel repose les leçons n'est donc plus, chez Vignier (1916), un corpus de propositions détachées mais un texte littéraire. L'articulation entre étude du texte et leçon de grammaire est toutefois limitée, les observations grammaticales portant sur des phrases extraites du texte. Il ne s'agit donc pas véritablement d'une approche de la grammaire par les textes : une fois lu et expliqué, la leçon se centre sur les objets grammaticaux et ne revient plus au texte. Les genres de composition proposés dans les leçons suivent d'ailleurs leur logique propre (d'abord des descriptions, puis des narrations, des lettres, et enfin des portraits) et ne correspondent souvent pas au genre du texte proposé comme support pour la leçon de grammaire.

4.2 Retour au manuel de grammaire

Alors que les *Cours de langue* de Vignier (1916) et Sensine (1918) font l'objet d'un véritable engouement dans les quelques années suivant leur parution, des critiques de plus en plus vives se font entendre à leur rencontre à partir de la fin des années 1920. C'est principalement la partie consacrée à la grammaire que semblent condamner les enseignants (Chessex, 1926), notamment le manque de rigueur dans la progression du second volume (Sensine, 1918) et la place trop restreinte accordée au verbe et à la conjugaison. Pour y remédier, Genève publie dès 1933 un nouvel ouvrage qui remplace le cours de langue et restera en usage jusque dans les années 1960 : il s'agit de *J'apprends la grammaire* d'Albert Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire genevois. Le canton de Vaud produira également son propre ouvrage pour remplacer le cours de langue, mais près de dix ans plus tard. L'ouvrage adopté par ce canton présente certaines similarités avec le manuel d'Atzenwiler. Leurs auteurs reconnaissent d'ailleurs lui avoir emprunté des idées d'exercices.

Avec la parution de *J'apprends la grammaire* (1933), il n'est donc plus question de combiner au sein d'un même ouvrage enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de la composition. Cependant, du point de vue des finalités, cette grammaire semble assez similaire aux cours de langue puisqu'elle vise à fournir à l'élève les moyens d'exprimer sa pensée, finalité qui paraît également sous-tendue par une conception syntaxique – au sens de Girard, comme combinaison de mots – de son fonctionnement :

Il faut que l'enfant soit constamment et insensiblement entraîné à assembler de la façon la plus juste et la plus claire les signes dont il a besoin pour exprimer sa pensée. Il faut, par des exercices incessants et progressifs, assouplir et affirmer ses procédés d'expression. (Atzenwiler, 1933, p. IV)

La conception de l'enseignement grammatical semble à plusieurs égards relativement similaire à celle de Girard et des cours de langue dans sa lignée. Sa place est centrale, son enseignement doit être progressif et essentiellement pratique, d'où l'importance des exercices, très nombreux et diversifiés chez Atzenwiler. Parmi ces exercices, on relève des exercices de production visant à compléter/construire des propositions. Le manuel débute en outre par un chapitre consacré à la proposition (première définition autour de la structure sujet-verbe, puis présentation des fonctions, sujet, attribut, COD, COI, compléments de lieu, de temps, et de manière) et s'achève par une ouverture sur la notion de phrase. Cependant, l'agencement des objets grammaticaux suit, entre ces deux chapitres, une logique plutôt classique : l'unité des chapitres est fondée sur les différentes classes de mots (pour une analyse approfondie de l'ouvrage d'Atzenwiler, voir Darne & Schneuwly, 2014). Du point de vue de la description grammaticale, ce manuel de grammaire ne semble donc pas fondamentalement différent des cours de langue qui le précèdent. En revanche, il propose une démarche d'enseignement profondément novatrice, de type inductif, qui semble en partie influencée par les principes de l'Éducation nouvelle. Chaque leçon prend comme point de départ une activité de production orale : les élèves sont invités à produire des énoncés oraux (dialogues, descriptions, etc.) à partir de situations de communication ancrées dans leur quotidien. En guise d'exemple, voici la consigne donnée en ouverture du chapitre sur la proposition (sujet-verbe) :

« Cherchons des exemples. a) Les élèves d'une classe jouent dans le préau à différents jeux. Parlez successivement de chaque groupe d'enfants et dites ce qu'ils font. b) Dans la rue, vous voyez différentes actions en train de s'accomplir. Énumérez-les. » (Atzenwiler, 1933, p. 28)

Ce type d'activité vise à faire produire à l'élève des énoncés qui serviront ensuite de support à l'analyse grammaticale. Bien que différemment de Girard (1845), Atzenwiler semble donc proposer également une approche d'enseignement de la grammaire liant fortement analyse et production.

5. Conclusion

Notre parcours historique de l'enseignement de la grammaire en Suisse romande au regard de ses rapports avec la composition nous a permis de mettre en évidence des similarités avec l'évolution de la grammaire scolaire tel que l'a décrite Chervel (1977). Les ouvrages pour l'enseignement grammatical sortent progressivement du moule de la « grammaire générale » à partir du milieu du 19^e siècle, caractérisée par une approche logique de la proposition définie comme « énonciation d'un jugement ». Cette approche est remplacée par une conception syntaxique de la proposition, définie comme « combinaison de mots » mais également, et c'est là un point essentiel, comme unité de pensée. Ce rapport entre proposition et pensée est plus ou moins explicité par les auteurs mais il semble à la base de tous les cours de langue ainsi que des manuels de grammaire du 20^e siècle. Il explique le rapprochement effectué par les auteurs de cours de langue entre enseignement de la grammaire et de la composition : la grammaire apprend à l'élève à produire des « unités » de pensée par le biais de la maîtrise de la proposition, activité préparatoire à la composition de textes.

L'émergence de l'approche fonctionnelle de la proposition en Suisse romande est donc en partie liée, comme nous l'avons vu lors de l'analyse du *Cours éducatif* du Père Girard, à la mise en place d'un dispositif d'enseignement de la langue dans lequel la grammaire est mise au service de la composition. La finalité orthographique, si elle pèse également sur l'enseignement de l'orthographe, ne semble donc pas entièrement expliquer la transformation de la grammaire scolaire. Peut-être la force de la grammaire telle qu'elle se développe à partir de la deuxième moitié du 19^e siècle réside-t-elle justement dans le fait qu'elle offre un cadre permettant de concilier à la fois enseignement de l'orthographe et de la composition.

Bibliographie

Ouvrages de référence

- Avanzini, G. Grégoire Girard et la pédagogie chrétienne. In F. Oser & R. Reichenbach (Ed.), *Père Grégoire Girard 1765–1850. Son œuvre, sa pensée pédagogique, son impact* (pp. 15–22). Fribourg : Editions universitaires.
- Bouard, B. (2007). *Structure de la proposition et construction verbale : régime, complément et transitivité dans les grammaires françaises 1651–1883*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paris Diderot.
- Boutan, P. & Savatovsky, D. (2000). La crise du français. *Etudes de linguistique appliquée*, 118.
- Chervel, A. (1977). ... et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chevalier, J.-C. (1968/2006). *Histoire de la syntaxe : naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530–1750)*. Genève/Paris : Droz/Champion.
- Darme, A. (2013). *Transformation des savoirs scolaires en Suisse romande (1830–1990) : le cas de la grammaire au travers de l'analyse et des prescriptions*. Canevas de thèse en Sciences de l'Education, Université de Genève. Accès : [https://erhidis.files.wordpress.com/2013/11/canevas-these_a-darme1.pdf]
- Darme, A. & Schneuwly, B. (2014). De la « crise du français » à la rénovation de l'enseignement de la langue maternelle : Transformation des contenus théoriques et didactiques dans les manuels de grammaire genevois (1916–1979). 4^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, 945–959. Accès : [<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801378>].
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Paris : Demopolis.
- Monnier, A. (2015). *Le temps des dissertations. Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836–2004)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Raby, V. (2000). *La proposition dans la Grammaire Générale française (1660–1803)*. Thèse de doctorant en Sciences du langage, Université Paris Diderot.
- Schneuwly, B. & Darne, A. (2015). La lecture dans la discipline français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le canton de Genève. In L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes* (pp. 109–128). Rennes: PUR.
- Tinembart, S. (2015). Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Weber, M.-T. (1997). *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité ?* Berne: Lang.

Ouvrages pour l'enseignement

Atzenwiler, A. (1933). *J'apprends la grammaire... Leçons et exercices de grammaire française (Vol. 1)*. Genève : Imprimerie P.-E. Grivet.

Ayer, C. (1870). *Cours gradué de langue française à l'usage des écoles primaires. Première partie. La proposition simple*. Neuchâtel : Delachaux.

Blanc, S. (1864). *Petite grammaire pratique des écoles primaires dédiée aux instituteurs et à la jeunesse de la Suisse française*. Lausanne : Samuel Blanc.

De La Harpe, C. (1836). *Nouvelle Grammaire Française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles; par MM. Noël et Chapsal. Revue, augmentée et mise à l'usage de la Suisse française*. Lausanne : Em. Vincent fils.

Dussaud, B. (1888). *Cours élémentaire de langue maternelle. Première partie*. Genève : Georg.

Girard, G. (1844). *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Paris: Dezobry & Magdeleine.

Girard, G. (1845). *Cours éducatif de langue maternelle pour les écoles et leurs familles*. Paris : Dezobry & Magdeleine.

Larive & Fleury. (1871a). *La première année de grammaire. Ouvrage destiné aux écoles primaires*. Paris : Armand Colin.

Larive & Fleury. (1871b). *La deuxième année de grammaire. Ouvrage destiné aux écoles primaires*. Paris : Armand Colin.

Larousse, P. (1869). *La lexicologie des écoles. Cours complet de langue française et de style divisé en trois années. Première année. Grammaire élémentaire lexicologique (Nouv. éd.)*. Paris : Larousse et Boyer.

Larousse, P. (1878). *Petite grammaire lexicologique du premier âge (74^e éd.)*. Paris : Larousse et Boyer.

Lhomond, C. F. (1780). *Elémens de la grammaire française*. Paris : Chez Colas, Libraire.

Noël, F.-J.-M. & Chapsal, C.-P. (1823). *Nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles*. Paris : Veuve Nyon Jeune.

Sensine, H. (avec Jayet, L., Briod, U. & Vignier, Ch.). (1918). *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition (Vol. 2)*. Lausanne : Payot.

Vignier, Ch. (avec Briod, U., Jayet, L. & Sensine, H.). (1916). *Cours de langue française. Grammaire, vocabulaire, composition (Vol. 1)*. Genève : Librairie R. Burkhardt.

Articles parus dans l'*Educateur*

Ayer, C. (1868). *Enseignement de la grammaire*. *Educateur*, 4 (10), 160–164.

Briod, U. (1917). *A propos d'une critique du cours de langue française*. *Educateur*, 53 (29), 497–500.

Chessex, A. (1926). *Pour l'enseignement du français*. *Educateur*, 62 (17), 265–271.

Favez, E. (1865). *Correspondance*. *Educateur*, 1 (7), 107–108.

Auteure

Anouk Darne, Assistante doctorante, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2016 de forumlecture.ch

Annexe 1 :

Table des matières du Cours éducatif de langue maternelle (Girard, 1845, Tome 1 - Syntaxe de la proposition)

Chapitre I.	Le nom, l'article et l'adjectif en accord
Chapitre II.	La proposition simple dans les temps simples de l'indicatif
Chapitre III.	La proposition dans ses différentes formes aux temps simples de l'indicatif et de l'impératif
Chapitre IV.	Proposition simple au passé indéfini
Chapitre V.	Proposition composée au moyen d'un terme
Chapitre VI.	Proposition composée au moyen d'un infinitif et de son accompagnement
Chapitre VII.	Propositions composées au moyen de déterminatifs. Prépositions et adverbes
Chapitre VIII.	Récapitulation de la syntaxe précédente dans des conversations d'une mère avec sa fille âgée d'environ 6 ans
Chapitre IX.	Propositions composées par des déterminatifs
Chapitre X.	Récapitulation de la syntaxe précédente dans des conversations d'une mère avec sa fille âgée d'environ 6 ans
Chapitre XI.	Proposition avec des noms à complément et des noms composés
Chapitre XII.	Adjectifs avec complément
Chapitre XIII.	Expressions particulières dans les propositions
Chapitre XIV.	Récapitulation. Continuation des conversations d'une mère avec sa jeune fille
Chapitre XV.	Expressions particulières dans les propositions
Chapitre XVI.	Proposition complexe
Chapitre XVII.	Récapitulation

Annexe 2 :

Exemples d'exercice de production (Girard, 1845)

Exercice extrait du chapitre II « La proposition simple dans les temps simples de l'indicatif » (p. 41)

27. – Inventer l'objet de la proposition

Aujourd'hui je vous dirai le sujet et le verbe de la proposition, et ce sera à vous à trouver un objet convenable en réponse à la question *quoi* ? Vous ajouterez vos réflexions sur la pensée qui aura été exprimée.

1. Les enfants insubordonnés méritent ...
2. Cette riche famille soulage ...
3. Les orgueilleux méprisent ...
4. Les enfants dociles réjouissent ...
5. D'épais nuages couvrent ...
6. Ces demoiselles compatissantes consolent ...
7. L'aurore chasse ...
8. Les passereaux perdent ...
9. Le ciel étoilé annonce ...
10. Le Père céleste nourrit ...
11. Les friandises gâtent ...
12. Les tilleuls fleuris répandent ...

Exercice extrait du chapitre VII « La proposition composée au moyen de déterminatifs. Prépositions et adverbess » (p.100)

LEÇON PAR ÉCRIT. – Formez des propositions avec ces déterminatifs de temps en réponse à la question *quand* ?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. D'abord. | 5. A l'instant. |
| 2. De bonne heure. | 6. Après une faute. |
| 3. Vers le soir. | 7. Avant mon coucher. |
| 4. Tous les jours. | 8. Pendant la leçon. |

Exercice extrait du chapitre XI « Proposition avec des noms à complément et des noms composés » (p. 166)

LEÇON PAR ÉCRIT. – Je vous dicterai des qualités exprimées par des adjectifs. Vous en ferez des noms que vous complétez comme dans les exemples précédents. La nouvelle locution entrera dans une proposition de votre choix, et si elle exprime le bien et le mal, vous les noterez.

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1. Elève négligent. | 5. Clair ruisseau. |
| 2. Fille docile. | 6. Vent impétueux. |
| 3. Hiver rigoureux. | 7. Famille pauvre. |
| 4. Mère patiente. | |

Schreibförderung durch Grammatikunterricht: Geschichte der Schulgrammatik in der französischen Schweiz (1845–1970)

Anouk Darne

Abstract

In diesem Beitrag geht es aus einer historischen Perspektive um den Grammatikunterricht in der Primarschule und seine Bezüge zu einer anderen Komponente des Französischunterrichts, dem Aufsatzschreiben. Eine Korpusanalyse von Lehrwerken für den Grammatikunterricht, die in den Kantonen Genf, Waadt und Freiburg zwischen 1845 und 1970 eingesetzt wurden, lässt zwei Prozesse erkennen, die stark miteinander verknüpft sind: a) das Aufkommen des Aufsatzes im Verlauf der Herausbildung des Schulfachs Französisch und b) die Veränderung der grammatischen Konzepte und Zugänge im Zusammenhang mit dem Aufkommen der funktionalen Linguistik (die den Satz als Sinneinheit versteht). In Zuge dieser Entwicklungen wird die Beherrschung des Satzes zunehmend zu einem zentralen Ziel des Aufsatzunterrichts: Das Verfassen von Texten wird in erster Linie durch das Produzieren von Sätzen gelernt.

Schlüsselwörter

Grammatik, Aufsatz, Schulbuch, Muttersprache, Primarschule, Unterricht

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.