

**DE LA JEUNESSE SCOLAIRE****· Lettre d'information ·**

FEBRIER 1964

LE NUMERO : 2 F

*DEFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE est une association créée en juin 1963 dont on trouvera le manifeste initial reproduit en dernière page. Elle rassemble des enseignants, des médecins, des parents d'élèves. Son président est Marcel Bataillon, administrateur du Collège de France, membre de l'Institut; et son vice-président le docteur Pierre Delthil, Secrétaire Général de l'Association française et de l'Union internationale de médecine et d'hygiène scolaires. Elle a pour présidents d'honneur H.-I. Marrou, professeur à la Sorbonne, qui a été son premier président en exercice; Gustave Monod, directeur général honoraire au ministère de l'Education Nationale, et le recteur Sarrailh, membre de l'Institut, ses précurseurs. Elle compte comme membres d'honneur : Jean Guéhenno et Jean Rostand, de l'Académie française; Raymond Aron, J. Coulomb, Maurice Fréchet, Roger Heim, Jean Orcel de l'Institut; les professeurs au Collège de France, G. Hyppolite et A. Pézard; à la Sorbonne, M. Debesse, M.-J. Durry, P. Grappin, G. Hurel-Py, H. Laugier (honoraire), C. Margueron, P. Olmer, R. Renucci, R. Ulrich; à la Faculté de droit, A. Hauriou; F. Denisse, directeur de l'Observatoire de Paris, les doyens honoraires Palonque et Faucher; Marguerite Cordier, Georges Mauco, Georges Lévy, Bertrand Schwartz; les inspecteurs généraux honoraires M. David et G. Prévot; parmi les médecins, les membres de l'Académie de Médecine Pr Bugnard, D. Douady, J. Huber; le doyen Roget; à la Faculté de médecine de Paris le Pr J. Marie et le Pr agrégé Marois, promoteur de l'Institut de la Vie; les docteurs André Berge et Max Fourestier; et parmi les parents d'élèves MM. Jean Audibert, Jean Borotra, Pierre Cazes, Alain Moreau, Marc Rouvillois.*

Voici notre première *Lettre d'information*. Nous espérons qu'elle sera suivie de beaucoup d'autres.

Elle doit être un instrument de communication entre les instances centrales de D.J.S. — Conseil et groupes d'étude parisiens — et les adhérents. Son objet principal est donc de publier d'une part, les rapports de ces groupes, afin d'obtenir les réactions, observations, critiques, suggestions des membres de l'Association; d'autre part, de publier des extraits de leurs réponses.

Bien entendu, la *Lettre* contiendra aussi les informations utiles sur la vie de D.J.S., sa croissance, sa croissance, ses difficultés, son action (ou celle de sections locales). Voyez la page 5.

Enfin, nous voudrions y faire une place à la critique des manuels. Nous nous expliquons là-dessus page 3.

La *Lettre d'information* nous est indispensable. Mais elle coûte cher — et notre Association est pauvre. Elle ne perçoit qu'une cotisation modeste (encore que relativement élevée pour nombre d'enseignants qui cotisent à divers groupements) et doit rester rigoureusement indépendante, donc non subventionnée.

Renvoyons les détails au Rapport financier établi en vue de notre prochaine Assemblée (page 19). Grâce aux économies faites sur les cotisations reçues jusqu'ici, il n'y a pas eu de difficulté pour ce pre-

mier numéro. La question se pose de savoir comment nous pourrions financer la publication des numéros à venir.

Nous souhaitons continuer à faire le service de la *Lettre* à tous les adhérents sans réclamer un abonnement distinct de la cotisation. Cela sera possible à deux conditions.

En premier lieu, il faut que nous obtenions des adhésions beaucoup plus nombreuses. Cela ne doit pas être très difficile, si nous en jugeons par l'expérience déjà acquise. En effet, le premier recrutement est le résultat de l'action d'un petit nombre d'adhérents qui se sont donné la peine de faire connaître D.J.S. à leurs amis. Une action similaire d'un plus grand nombre d'entre eux nous donnerait, sans aucun doute, des résultats très importants. Il y a tant de parents, de médecins et d'enseignants qui se plaignent des « programmes démentiels » !

En second lieu, nous demandons à ceux des membres de D.J.S. qui sont en mesure de le faire, de verser à notre C.C.P. 16.441-62 Paris un « abonnement de soutien », ou de s'ajouter au nombre des « membres bienfaiteurs » de D.J.S. par un complément volontaire de cotisation.

Ces questions d'argent se régleront. L'important, c'est d'assurer la qualité de nos publications et d'aboutir à des propositions utiles, que nous aurons ensuite à mettre en œuvre. Aujourd'hui, nous lançons la balle, à vous de la renvoyer.

## Par où commencer

Des amis s'étonnent encore, nous le constatons fréquemment, du terrain d'action que nous avons choisi. Ils sont surpris que l'objet de notre effort actuel soit d'améliorer les études en allégeant les horaires, les programmes, leur contenu, l'application qui en est faite, les exigences imposées aux élèves soit en cours de scolarité, soit aux examens qui la terminent, tout ce système de surcharge dont la fatigue pour les uns, le dégoût de l'école pour d'autres, le gaspillage de temps et d'énergie pour tous sont les effets quotidiens.

C'est à croire parfois que la dénonciation des programmes n'a engendré que la résignation. L'habitude en est prise. « Démentiels » par définition, donc à jamais, toute tentative pour les rendre raisonnables serait condamnée d'avance. La résistance des spécialistes, « croisés » de leurs disciplines respectives, est volontiers regardée comme invincible. Ce fanatisme existe. Il reste à s'en défendre, voire à se défendre contre lui.

Aussi bien, l'objection plus usuelle est autre — elle s'appuie sur d'autres obstacles, elle invoque le manque de crédits, de maîtres qualifiés, de locaux, d'installations.

Ces maux sont aveuglants. Nous les avons constatés — ce qui n'avait certes rien d'original — dès notre « Appel ». Nous répéterons autant qu'on le voudra qu'ils sont intolérables. Nous n'éprouvons certes aucune hésitation à affirmer que la nation n'accorde à l'éducation de ses enfants que des ressources lamentablement insuffisantes et qu'à persister dans cette avarice, elle se vouerait à la dégringolade. Comme il est facile de faire l'unanimité sur ce thème !

La question est de savoir si au poids de ces maux dont les enfants sont les victimes, il est inéluctable d'ajouter celui de nos erreurs pédagogiques ? N'y a-t-il rien à faire pour les corriger avant qu'aient été dépensés les milliers de milliards de francs anciens, que se soient écoulées toutes les années indispensables pour que, dans des établissements

rassemblant toute la jeunesse de France, chaque classe n'ait que 25 élèves au plus, pourvus d'espace, du matériel requis par les méthodes actives et de maîtres qui y soient entraînés. Dans ce cas, il y a lieu de craindre que notre enseignement ne tombe en déliquescence avant que l'objectif soit atteint.

Certes, la pénurie présente rend très difficile la généralisation d'une pédagogie saine. Nos groupes le constatent à chaque réunion : ce qui serait aisé avec des équipes de « travail dirigé » est souvent impossible dans des classes trop nombreuses où l'élève reste passif, ce qui mène, par tentative de compensation, à lui demander de travailler longtemps à domicile ou en étude. Il est tout aussi vrai que les mêmes causes rendent plus urgente la réforme de programmes qui sont de longues suites de têtes de chapitres, comme celle d'instructions souvent abstraites, souvent négligentes et habituellement négligées : le maître sans expérience nage et s'en remet à un manuel éventuellement monstrueux.

Comment en sortir ? Nous ne voyons qu'une issue. Arrêtons les discussions préalables, refusons-les, et regardons d'un peu près ces programmes dont on parle tant sans toujours les lire, comme ces instructions qui ont à dire l'usage qu'il convient d'en faire. On verra bien alors s'il y a des absurdités à éliminer immédiatement. C'est ce que fait D.J.S. Les premières constatations de ses groupes d'étude, leurs premières propositions sont publiées aujourd'hui. Elles nous paraissent propres à dissiper bien des doutes.

L'originalité de notre mouvement c'est d'abord que, pour défendre les intérêts des enfants, il groupe enseignants, médecins et parents ; c'est, surtout, qu'ensemble ils se mettent à la besogne, non pour définir une éducation idéale dans un avenir indéterminé (ce que d'autres ont assez bien fait), mais pour obtenir, dans la crise même où nous nous débattons, le démarrage du progrès.

D. J. S.

---

## CORRESPONDANCE

L'un des objets de ce bulletin est de publier des lettres d'adhérents (voire de personnes restées étrangères à notre mouvement). Cette fois-ci, faute de place, nous sommes obligés d'écarter la plupart des lettres que nous avons l'intention de publier. Certaines, au moins, pourront trouver place dans un numéro ultérieur. Voici donc quelques trop rares extraits :

De Mme G. Prieur, Paris :

*Mes enfants de 7 et 10 ans, à l'école communale, ont du travail tous les soirs. Mon lycéen de 11 ans 1/2 (cinquième classique) ne peut, le jeudi, ni faire du sport, ni aller au théâtre ou à un concert.*

De M. J.M. Minotte, Savigny :

*Mon fils croule sous une avalanche de compositions. Comment s'en sortir sans sacrifier jeudis et dimanches ? Jean-Charles à écrit qu'à l'âge de la croissance les lycéens doivent travailler plus de 50 heures par semaine. J'ai pu vérifier, c'est exact.*

De Mme S. Lambin, Conflans :

*Mon fils, au lycée, a en général 4 heures de cours le matin, l'après-midi 2 à 3 heures selon les jours; le samedi, il travaille toute la journée, et le jeudi la matinée. Il y a, éparpillées au cours de la journée, des heures de permanence pendant lesquelles il est très difficile de faire un travail utile. En moyenne, 34 heures de présence, auxquelles s'ajoute du temps perdu dans les trains, car nous habitons la banlieue et les lycées manquent en Seine-et-Oise. Il n'y a divergence d'opinion que sur le travail à la maison. Beaucoup d'élèves assureront qu'ils n'ont rien à faire ou presque, ceux-là ont capitulé depuis longtemps : ils se contentent, pendant les heures de permanence, de copier leurs devoirs sur ceux des 10 premiers de la classe, et en composition, se débrouillent comme ils peuvent, honnêtement ou non. Voilà les non-surmenés. Pour les autres, les consciencieux, il leur faut 3 heures de travail chaque soir, le jeudi après-midi et une partie*

du dimanche... D'ailleurs, les cahiers de textes se passent de commentaires... Le lundi, on rentre en classe avec la sensation de ne pas avoir tout fait. Et pourtant, en période scolaire, il n'y a à la maison ni réceptions, ni télévision...

De M. M. Grivelet, Dijon :

Est-il vraiment nécessaire qu'une jeune lycéenne, comme ma fille, apprenne la formule dentaire du chameau ?

Professeur et directeur de Centre pédagogique régional, j'ai mainte autre raison de penser que la prétention encyclopédique des programmes scolaires est une insulte à l'intelligence.

Une réflexion sérieuse — et suivie d'effets — sur le contenu de notre enseignement, à tous les niveaux, est désormais d'une extrême urgence.

De Mme Z. M., Mulhouse (non adhérente) :

Depuis le discours du recteur Sarrailh en 1954 et bien qu'un grand nombre de membres de l'enseignement partagent mon opinion, personne n'a réussi à obtenir au moins un élagage de la quantité de notions à mémoriser, en attendant une réforme plus profonde.

(C'est bien à cet élagage que nous travaillons, pour commencer, en vue d'une réforme plus profonde.NDLR)

(Suite de la Correspondance, page 22)

## Le problème des manuels

Il est communément reproché aux manuels d'être trop détaillés et difficilement accessibles aux élèves pour lesquels ils sont écrits, et il n'est certainement pas rare que ces reproches soient justifiés.

On allègue parfois qu'il faudrait incriminer une mauvaise utilisation de ces ouvrages plutôt que leur texte même. C'est au maître, dit-on, qu'il appartient de choisir dans le manuel ce qu'il y fera lire, ce qu'il prendra comme thème d'interrogation ou d'explication, ce qu'il demandera de retenir. Le reste fera un livre de lecture facultative. Cette défense a sa valeur, mais limitée. Certains manuels ne se prêtent pas à une utilisation défendable. Ils pèchent d'un bout à l'autre par excès d'abstraction, de complication, par la violation de principes élémentaires de pédagogie (ou même par négligence).

Comment en est-on arrivé là ? Une explication souvent donnée met en cause la rivalité des éditeurs, la concurrence commerciale. Pour obtenir la publication d'un nouveau manuel, il faudrait y mettre des détails ou développements inédits, en rajouter... Reste à savoir pourquoi la concurrence ne joue pas, ou joue mal, en sens contraire, pourquoi elle ne s'exerce pas généralement en faveur des textes les mieux adaptés à leur objet ? Les choix des éditeurs se fondent sur les préférences présumées des enseignants — qui, à leur tour,

incrimineront peut-être les préférences des parents. Il y a un courant d'opinion à renverser.

Peut-on songer à quelque remède du type autoritaire : instructions précisant les qualités requises, jury refusant l'imprimatur aux manuscrits en défaut grave ? En des matières moins vitales, les réglementations abondent... Cependant, une atteinte à la liberté des auteurs, éditeurs et utilisateurs de manuels serait difficilement acceptée. Toute solution de ce genre est certainement lointaine, et son principe même discuté.

En ce domaine où le libéralisme prévaut, commençons donc par user de l'arme qu'il nous laisse. Nous souhaiterions faire place dans cette *Lettre d'Information* à une *Critique des manuels* alimentée par les observations de nos lecteurs. Leurs doléances seraient étudiées par de petits groupes de travail *ad hoc*, passées au crible. Les éloges feraient l'objet du même contrôle. Les fiches critiques ainsi établies seraient ici publiées.

Nous demandons en conséquence aux membres de notre association qui ne sont pas contents de tel ou tel manuel en usage dans les classes du premier ou du second degré, de rédiger et adresser à D.J.S., boîte postale Paris 58-06, leurs observations, que nous nous efforcerons de mettre utilement en œuvre.

### SOMMAIRE

Par où commencer, P. 2.

Correspondance, P. 2, 3, 22, 23.

Le problème des manuels, P. 3.

La Vie de l'Association :

Convocation - Pouvoir, P. 5.

Rapport d'activité, P. 5, 17 à 19.

Rapport financier, P. 19.

Renouvellement du Conseil, P. 20 et 21.

Rapport du groupe médical, P. 4 et 6.

Rapport du groupe :

« Enseignement du premier degré » - Diverses recommandations, P. 7.

Grammaire, P. 7 à 13.

Calcul, P. 13 à 17.

Bulletin d'adhésion, P. 21.

Appel - Statuts, P. 24.

# Rapport du groupe médical<sup>(1)</sup> sur les horaires des études dans les classes du premier degré

*Bien conçue, l'activité scolaire est une activité naturelle ; elle est non seulement acceptée mais souhaitée par l'enfant en bon équilibre. Lorsqu'il n'en va pas ainsi, n'en concluez pas que l'enfant a tort. La cause du mal se trouve généralement dans ses conditions d'existence, son hygiène, les erreurs de son entourage, c'est-à-dire de la famille et de l'école.*

## Objet de ce document.

Fournir aux différents groupes de travail de l'association les données physiologiques et médicales qui puissent les guider dans l'élaboration d'horaires et de programmes applicables immédiatement dans les circonstances actuelles.

Il nous fallait aboutir à la notion d'un maximum tolérable.

## Signification des tableaux.

Les horaires présentés sous forme de tableaux correspondent à des moyennes. Leur application doit dépendre d'une part de nombreux facteurs tels que la période de l'année (début ou fin de trimestre...), la matière enseignée, la nature de l'effort demandé (travail collectif ou individuel), les méthodes d'enseignement et les conditions (grand air ou confinement) dans lesquelles les enfants sont placés — d'autre part, de l'âge physiologique et du développement mental (différent pour des élèves de même âge chronologique) et de son individualité.

Certains besoins d'air, de lumière, de calme, de jeu, de contacts avec la nature, d'activité rythmée sont généraux, de même que la nécessité d'une alternance entre les divers types d'activité.

Sur ces problèmes, nous renvoyons à « La Santé physique de l'enfant » (*Cahiers de pédagogie moderne*, 1961, Editions Bourrelier), et en particulier au chapitre rédigé par le Docteur Delthil, ainsi qu'au rapport Debré-Douady sur « La Fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel » (1962, publication de l'I.P.N.).

Nous précisons que les horaires dont il va être question correspondent aux conditions courantes de l'enseignement traditionnel. Les méthodes actives bien utilisées dans des conditions convenables maintiennent plus longtemps en éveil l'attention de l'enfant.

(1) Un pédiatre (rapporteur), un psycho-pédiatre (médecin des hôpitaux), un pneumo-phtisiologue, un médecin de centre psycho-pédagogique, un médecin de la santé scolaire, aidés par une mère d'élèves et une institutrice. Les travaux du groupe médical, comme ceux de chacun des autres groupes de travail, ont été suivis par un membre du Conseil de D.J.S.

## Enseignement et service social.

Nous distinguons, dans les fonctions de l'école, l'enseignement et le service social.

Lorsque la présence des enfants à l'école doit être prolongée pour des motifs d'ordre social, cela ne doit pas avoir pour conséquence une prolongation de la durée du travail scolaire.

C'est pourquoi, en particulier, « l'étude » du soir, institution inacceptable sous sa forme actuelle, doit être remplacée par une « classe récréative » ou « classe de détente », comme on voudra dire, réservée à des activités de jeu.

## RECOMMANDATIONS

1. — Quels que soient les horaires détaillés, nous réclamons pour les enfants du cours préparatoire et du cours élémentaire (pour commencer) :

a) que l'entrée à l'école soit aménagée de manière que la classe ne commence pas avant 9 heures, ce qui n'implique pas de changement aux heures d'ouverture de l'école, adoptées pour des motifs d'ordre social ;

b) que soient supprimés le système de notation de 1 à 10 ou à 20, les classements, les compositions, les sanctions du type « pensum ».

Il n'y aurait que des avantages à étendre ce régime au moins au cours moyen 1<sup>re</sup> année.

En ce qui concerne le système de notation, la réforme est demandée pour toutes les classes du 1<sup>er</sup> degré.

2. — Répartition des heures de travail au cours de la journée.

L'objectif est le mi-temps, c'est-à-dire : le travail le matin, l'après-midi étant réservé aux sports, jeux ou activités dirigées, suivis d'une durée de travail adaptée à l'âge de l'enfant.

a) *Cours préparatoire et cours élémentaire.* Le travail intellectuel d'après-midi doit être réduit à 1/2 heure au maximum, pour la révision de ce qui a été fait le matin.

Ce travail d'après-midi peut être fait à l'école ou à la maison. La présence des enfants en classe l'après-midi doit toujours être facultative.

b) *Cours moyen.* Le travail intellectuel d'après-midi ne doit jamais dépasser une heure. (Ces durées doivent correspondre au rythme de travail de l'enfant moyen, et non de l'enfant exceptionnellement rapide). Il faut laisser deux après-midi facultatifs.

4. — Répartition du travail dans la semaine.

L'important est que chaque journée soit équilibrée, et qu'aucune ne soit surchargée. Deux journées harmonieuses valent mieux qu'une journée de vacances succédant à une journée de surmenage.

(Suite page 6)

## **LA VIE DE L'ASSOCIATION**

### **Assemblée Générale du 28 Février 1964 (AVIS DE CONVOCATION)**

Une assemblée générale des membres de D.J.S. (1) aura lieu le 28 février prochain. Réunion 4, rue Danton, à 20 h. 45.

Ordre du Jour :

1. — **Rapport d'activité** (2).
2. — **Rapport financier** (2).
3. — **Renouvellement du conseil d'administration** (3).

Les membres de l'Association qui ne pourraient assister personnellement à l'Assemblée sont instamment priés de s'y faire représenter par un autre adhérent, muni d'un pouvoir dont on trouvera la formule ci-dessous.

Les membres de l'Association désireux de se faire représenter par un membre du conseil en exercice peuvent adresser leur pouvoir à Défense de la Jeunesse Scolaire, Boîte Postale Paris 58-06.

Les membres de l'Association qui ne pourraient assister personnellement à l'Assemblée et ne seraient pas désireux de remettre leur pouvoir à un autre adhérent peuvent, pour l'élection du conseil, voter par correspondance (même adresse que ci-dessus).

(1) Il est rappelé que, pour participer à l'Assemblée, tout adhérent doit avoir versé sa cotisation.

(2) On trouvera pages 5 et 19 le texte des deux rapports soumis à l'Assemblée.

(3) Voir pages 20 et 21.

#### **I. — Rapport d'activité**

Nous reproduisons d'abord, en abrégé un peu, l'exposé présenté le 3 décembre dernier, à l'occasion d'une réunion d'information.

Nous faisons et jusqu'à nouvel ordre nous avons l'intention de faire moins de bruit que de travail. Il ne nous serait pas très difficile d'user de moyens de propagande large — presse, radio, télévision — et c'est assez tentant. Mais nous avons pensé que nous devions d'abord nous mettre en mesure de préciser ce que nous voulons. Sur le plan des idées générales, notre appel l'a dit. Nous nous sommes précisément constitués pour passer de ces idées générales à l'application pratique — celle que nous réclamerons. Elle reste à définir. Cela exige un travail très sérieux. Tant qu'il n'aura pas été poussé jusqu'à une première série de conclusions positives, toute propagande spectacu-

laire présenterait l'inconvénient de donner lieu à des discussions abstraites, où s'échangeraient des arguments connus. Il y a aussi le risque, dont l'expérience nous a déjà avertis, de provoquer des malentendus.

Donc, nous avons provisoirement renoncé à une propagande d'un certain style. Nous pensons que cela valait mieux, mais c'est négatif. Positivement, depuis la réunion de fondateurs qui eut lieu le 8 juin dernier, qu'avons-nous fait tant pour le développement de l'association elle-même que pour son action extérieure ?

Passons sur la phase constitutive : la publication du manifeste (21 juin), appuyée de brèves interventions à la radio, les formalités, l'impression des premiers tracts, tout cela fut fait aussi rapidement que possible, avec les moyens du bord.

(Suite page 17)

---

### **POUVOIR**

Je soussigné,

Nom :

Adresse :

membre de l'Association **Défense de la Jeunesse Scolaire** donne par la présente pouvoir à M. \_\_\_\_\_ à l'effet de me représenter à l'Assemblée générale des membres de ladite Association convoquée à Paris pour le 28 février 1964, avec l'ordre du jour porté sur la convocation.

Aux effets ci-dessus, signer toute feuille de présence, prendre part à la délibération, voter toutes questions à l'ordre du jour ou connexes.

Fait à \_\_\_\_\_

le \_\_\_\_\_

*Signature*

(1) Prière de faire précéder la signature des mots « Bon pour pouvoir ».

# Rapport du groupe de travail médical sur les horaires des études dans les classes du premier degré

(Suite de la page 4)

Dans cet esprit, et en tenant compte des conditions actuelles, il nous paraît préférable de libérer le samedi après-midi et de faire venir les enfants à l'école le jeudi matin.

Dans ce cas, il ne doit pas y avoir de travail d'après-midi le jeudi et le samedi.

Pour les jours pleins de congé, il ne doit pas y avoir de travail pour les enfants du cours préparatoire et du cours élémentaire 1<sup>re</sup> année ; pas plus

d'une demi-heure de travail pour les enfants du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année, ni plus d'une heure pour les enfants du cours moyen.

## 5. — Répartition du travail dans l'année.

Un raccourcissement des vacances d'été assurerait un allègement des journées et supprimerait une des causes de surmenage aussi bien des élèves que des maîtres.

### HORAIRES DES ECOLIERS DE 6 A 11 ANS

CATEGORIES D'AGE		6 à 8 ans	8 à 10 ans	10 à 11 ans
Durée maximale d'une période d'attention soutenue, à laquelle doit succéder une détente d'au moins 10 minutes		20 à 30 minutes	25 à 35 minutes	30 à 40 minutes
Nombre total d'heures de travail par jour	Optimum (2)	2 heures	3 heures	4 heures
	Maximum tolérable	2 h. 30	3 h. 30	4 heures
Nombre total d'heures de travail par semaine	Optimum (2)	10 heures	15 heures	20 heures
	Maximum tolérable	12 heures	17 heures	20 heures
Récréations libres		15 minutes après 40 à 50 minutes de présence en classe		
Devoirs et leçons à la maison		Néant (1)	Néant (1)	1/2 h. à 1 h. au maximum selon la durée du travail en classe d'après-midi
Etude du soir		Interdite Remplacée par une « classe récréative ou « de détente » (1)		

(1) Les classes d'après-midi devenant facultatives pour les 3 premières années, le travail à la maison pour l'enfant n'allant pas en classe serait d'une demi-heure pour l'élève du cours préparatoire ou élémentaire 1<sup>re</sup> année, d'une heure au maximum pour l'élève du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année. Si, au cours moyen 1<sup>re</sup> année, l'après-midi reste obligatoire, le travail à la maison ou à l'étude du soir ne devrait pas dépasser une demi-heure.

(2) Sauf pour la durée du travail autorisé à la maison pour les élèves du cours moyen 2<sup>e</sup> année.

A titre indicatif, type d'emploi du temps pour une matinée comportant 3 heures de présence à l'école pour des enfants des cours préparatoire et élémentaire :

Travail attentif immobile .....	Total : 1 h. 40
Récréations .....	Total : 0 h. 30
Activités dirigées et détente.....	Total : 0 h. 50

30 min.	20 min.		20 min.	10 min.	20 min.		20 min.	10 min.	20 min.
Garderie	Travail		Travail	Détente	Travail		Travail	Détente	Travail
50 minutes		15 min.	50 minutes			15 min.	50 minutes		
Présence en classe		Récréation	Présence en classe			Récréation	Présence en classe		

Total : 180 minutes

# Premier rapport du groupe « Enseignement du premier degré »<sup>(1)</sup>

## DIVERSES RECOMMANDATIONS

1) *Entrée à l'école.* Le groupe médical de D.J.S. a recommandé que l'entrée à l'école soit aménagée de manière que la classe ne commence pas avant 9 heures, ce qui n'implique pas de changement aux heures d'ouverture de l'école, adoptées pour des raisons d'ordre social.

Le groupe *Enseignement du 1<sup>er</sup> degré*, qui avait préparé une proposition analogue, appelle l'attention sur la nécessité de cette réforme, particulièrement en hiver.

2) *Notations.* Relevant aussi la recommandation groupe médical relative à la suppression des notations de 1 à 10 ou de 1 à 20 et des classements dans toutes les classes du 1<sup>er</sup> degré, le groupe *Enseignement du 1<sup>er</sup> degré* insiste sur les inconvénients du carnet mensuel avec classement et les avantages de la notation par graphique qui montre s'il y a progrès ou défaillance pour chaque matière, tout en situant le travail de l'enfant par rapport à la moyenne.

Ce système de notation est déjà quelquefois employé. Il exige un effort de l'instituteur. Il devrait être encouragé ! Il le sera si les instituteurs reçoivent, au moins sur demande, des feuilles de graphiques. Les avantages du système sont tels que si la pratique en est encouragée, elle s'étendra assez rapidement.

### 3) *Après-midi facultatif.*

Le groupe *Enseignement du 1<sup>er</sup> degré* attache aussi beaucoup d'importance aux recommandations du groupe médical relatives à l'après-midi facultatif. Il estime que les avantages de ce système sont considérables. En effet, il est souhaité que l'après-midi soit largement réservé à des « activités dirigées », et l'étude actuelle ne devrait pas avoir d'autre objet (sauf, pendant une courte durée au cours moyen). Or, il est difficile que les activités dirigées restent suffisamment ordonnées dans les classes nombreuses. Si des parents peuvent et souhaitent s'occuper de leurs enfants l'après-midi, tout le monde y gagnera. Ajoutons que l'école doit se garder de toute *tendance totalitaire*. « L'étude » actuelle répond pour beaucoup de familles à un besoin social, et dans le régime souhaité pour les petites classes, il en irait de même pour l'après-midi entier. Mais ce besoin social, s'il est répandu, n'existe pas pour tous. Si la famille peut et souhaite garder l'enfant l'après-midi, c'est une erreur de l'en empêcher.

Reste un choix à faire entre deux modalités. Faut-il choisir le système facultatif le plus libéral, autorisant les parents à envoyer ou ne pas envoyer

les enfants à l'école l'après-midi, en faisant connaître simplement leur intention la veille sur le carnet — ou bien le choix doit-il être fait pour toute l'année, ou du moins pour le trimestre ?

Pour ne pas compliquer le contrôle, le groupe *Enseignement du premier degré* recommande la dernière solution : choix pour le trimestre. Toutefois, les familles ayant choisi de garder l'enfant l'après-midi devraient pouvoir exceptionnellement, sur avis préalable, l'envoyer à l'école l'après-midi — car, alors, il n'y aura pas de doute sur la situation qui doit être celle de l'enfant.

### 4) *Recommandation pour le cours préparatoire.*

Le cours préparatoire, année d'initiation à l'école, à la lecture, au calcul, est d'une extrême importance pour l'enfant. Le nombre des élèves ne devrait jamais y être supérieur à 25. Dans l'effort nécessaire pour réduire l'encombrement des classes, le cours préparatoire doit avoir priorité absolue. Les maîtres chargés de ce cours devraient être, autant que possible, choisis parmi les plus expérimentés et capables.

## RAPPORTS PARTICULIERS

Les deux rapports particuliers soumis par le groupe du *premier degré* aux adhérents de D.J.S. sont relatifs à la grammaire et au calcul. Les rapports relatifs aux autres disciplines seront, nous l'espérons, publiés dans la prochaine *Lettre d'information*. S'il n'y a rien aujourd'hui sur la lecture, ce n'est certes pas que nous en négligeons l'importance. Au contraire, nous souhaitons accroître la part de cet enseignement, bien trop réduit actuellement à partir du C E 2.

Même pour le calcul et la grammaire, ce groupe n'a pu terminer qu'un fragment de son travail. Pour le calcul, on a remis à une seconde étape la révision des instructions; pour la grammaire, la « progression » à observer de classe en classe et les instructions.

Enfin pour le programme de calcul, on s'est placé dans les conditions actuelles. Les notions d'ensembles peuvent être utilement introduites dans l'enseignement du premier degré — à condition que les maîtres y soient bien préparés. Le groupe s'en est tenu à des propositions applicables dès la prochaine rentrée scolaire.

(1) Ont régulièrement participé aux séances du groupe : une directrice et un directeur d'école, un professeur de C.E.G. chargé d'une classe d'application, deux institutrices, un médecin (professeur agrégé à la Faculté de Médecine). « Le Groupe Techniques Educatives » a été consulté, ainsi que de nombreuses personnalités.

## GRAMMAIRE

Grammatici certant (1)

### *Observations préliminaires.*

Nous disposons, ici, d'un document très utile : « La grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation » (instructions du 31 août 1961) qui, après avoir précisé la « nomenclature » des termes à employer, règle la « progression » de l'enseignement de classe en classe, et donne la liste précise

(1) Et les enfants paient (ou payent) les pots cassés.

des « connaissances grammaticales » exigées à l'issue du cours moyen deuxième année.

Nous examinerons, dans cette note, s'il y a lieu d'alléger cette liste. La « progression » pourra ensuite être révisée.

Sur la nécessité de veiller à ne pas alourdir l'enseignement élémentaire de la grammaire, nous avons de bonnes cautions, et d'abord dans les instructions officielles elles-mêmes. Par exemple, dans la circulaire du 28 septembre 1910, on lit :

« ...la grammaire élémentaire ne doit (pas) avoir la prétention de tout étiqueter, de tout cataloguer, de tout définir dans les faits du langage. Que dirait-on d'un professeur de sciences qui prétendrait imposer à ses élèves la liste de toutes les variétés de plantes, de minéraux ou d'animaux ? Dans son infinie complexité, le langage présentera toujours des formes qui débordent les définitions, qui échapperont aux classifications les plus étendues... »

« Il faut également se défaire du préjugé de l'analyse intégrale. L'important est que les jeunes enfants puissent avoir un aperçu général de la structure des phrases et qu'ils tirent profit de l'étude des textes pour s'habituer à parler et à écrire correctement eux-mêmes. Que l'on renonce donc à ces tableaux d'analyse logique, où sont mis sur un même plan tous les mots, toutes les propositions... »

« ...la commission eût vivement désiré trouver une classification qui distinguât partout la forme et le sens. Mais il a fallu y renoncer, en raison du jeune âge des enfants pour qui est faite cette nomenclature... »

La question est de savoir si, ayant désigné le piège, les auteurs de programmes et instructions ont évité pour autant d'y tomber.

Nous pensons qu'ils y tombèrent dès 1910, et s'y enfoncèrent ensuite. On a voulu faire dès le cours moyen ce qui, selon les instructions de 1938 encore, n'était jugé possible qu'au cours supérieur, voire dans la seconde année de ce cours (cf. instructions de 1938 sur les compléments du verbe). C'est un euphémisme de dire que cette réforme n'a pas été heureuse.

Il importe que l'enseignement de la grammaire corresponde pour l'enfant à un besoin — qu'il n'y ait pas divorce entre l'enseignement de la grammaire et un langage qui puisse devenir le sien. Apprendre au jeune enfant des formes grammaticales qui ne correspondent pour lui à aucune nuance de pensée utilisable, c'est une erreur.

Rappelons-nous toujours que nombre d'enfants arrivent en sixième sans savoir bien lire, que nous voulons élargir la place faite dans l'enseignement du premier degré à la lecture — que nous tenons pour absurde un enseignement donné, souvent à partir de la neuvième, *comme si* l'enfant savait lire, alors que ce n'est pas vrai. Le temps passé à administrer à l'enfant l'enseignement d'une grammaire qui reste pour lui quelque chose de théorique, d'étranger, est perdu pour la lecture et l'apprentissage effectif de l'expression.

Enfin, le document qui va nous guider : « La Grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation », nous fournit un argument frappant et à lui seul décisif en faveur d'un allègement des exigences au terme du C.M.2 : c'est qu'il ne laisse que peu à ajouter en sixième, et moins encore en cinquième, au programme du C.M.2. La fiction admise est que tout l'essentiel de la grammaire française est

su avant l'entrée en sixième. La conséquence n'est pas que les manuels de sixième et de cinquième seront simples, tout au contraire : ils fourmillent de subtilités, étiquetages et ergotages. La grammaire étant supposée sue, que reste-t-il à enseigner sinon des subtilités ? Or, les subtilités grammaticales, c'est l'infini.

Peut-être ce déséquilibre des programmes s'explique-t-il par le souci de préparer les élèves à l'étude du latin en sixième. Justification *a priori* contestable ; car le latin doit bien aider à la connaissance du français — à propos du latin, on peut observer, comprendre, apprendre beaucoup de particularités de la grammaire française ; mais il n'est pas nécessaire que l'enseignement de ces particularités soit préalable à celui des rudiments du latin. Quoiqu'il en soit, d'ailleurs, les résultats sont là, et ils condamnent la méthode adoptée (1).

#### Connaissances requises à l'issue du C.M.2.

*Texte actuel.* Il est trop long pour être reproduit ici, si ce n'est sur les points contestables, ce qu'on fera ci-dessous. Heureusement, il est très répandu et connu : « La grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation. Documents pour la classe n° 98, 31 août 1961 ».

#### Allègements proposés.

##### *L'adjectif. Le pronom.*

a) « Notions sur l'adjectif indéfini ». — « Notions sur le pronom indéfini ». Où est la limite ? La « progression », mentionne au programme du C.M.2 : « Particularités d'orthographe et d'accord des mots indéfinis et numériques », ce qui est encore plus inquiétant. Nous demandons que les « notions » susdites soient très strictement limitées.

« *Quelle était mon erreur !* — Devant un nom masculin commençant par une voyelle ou un h muet, on emploie les adjectifs possessifs *mon, ton, son*, au lieu de *ma, ta, sa*. » — Type de règle superflue, donc nuisible. Il n'y a aucune chance que l'enfant dise : « *Quelle était ma erreur* ». S'il commettait une faute de ce genre, le maître la corrigerait. Si « *mon erreur* » se rencontre dans un texte, il fera la remarque appropriée, ou mieux encore attendra qu'un enfant s'étonne, ou peut-être demandera : « *Remarquez-vous quelque chose ici ?* » Les instructions pourraient le dire. Mais économisons cette règle au programme.

##### *Le Verbe.*

— Verbes transitifs ou intransitifs. Voir ci-dessous, à propos du complément d'objet, page 12. Mais remarquons immédiatement combien l'exemple et la définition donnés sont peu heureux. « *Je sais que tu m'attends*. Le verbe *attendre* appelle un complément d'objet : c'est un verbe transitif ». — *Attendre n'appelle pas un complément d'objet, puisqu'on dit : « J'attends ».*

(1) Cf. Bulletin VI 1963 de la Sté Alfred Binet et Théodore Simon (De même pour le calcul).

*Le verbe. — Conjugaison.*

a) « *J'essuie, nous essuyons. Je balaie ou je balaye, nous balayons.*

« Les verbes en *oyer, uyer* changent l'*y* en *i* devant un *e* muet.

« Les verbes en *ayer* peuvent conserver l'*y* ».

Quelle complication ! Il suffirait de dire que les verbes en *yer* prennent un *i* devant l'*e* muet, la seule exception étant « grasseyer » que l'enfant n'emploie pas. Quant aux verbes en *ayer*, il est vraiment abusif qu'une facilité d'orthographe fasse l'objet d'une règle de plus !

b) « *Semer : je sème, nous semons. Espérer : j'espère, nous espérons.*

« Les verbes ayant un *e* ou un *é* (accent aigu) à l'avant-dernière syllabe changent cet *e* ou cet *é* en *è* (accent grave) quand la syllabe finale contient un *e* muet ».

Il y a doute sur l'utilité de cette règle. Une règle de grammaire est utile à l'enfant qui se pose une question. S'il s'en pose une sur l'orthographe de « nous espérons », aura-t-il recours à cette règle de formulation si difficile ?

c) *Pour toutes conjugaisons à apprendre.* Il est mauvais de faire ingurgiter aux enfants des classes en cause des formes verbales qui, pour eux, ne signifient rien — qui correspondent aux nuances d'une pensée plus évoluée que la leur. Donc, il faudrait exclure des conjugaisons enseignées jusqu'au C.M.2 inclusivement : le passé antérieur (1), le conditionnel passé 2<sup>e</sup> forme, l'imparfait et le plus que parfait du subjonctif.

Cela aidera à maintenir les 27 verbes irréguliers inscrits sur la liste officielle. Nombreux, mais utiles.

*Le verbe. — Règles d'accord.*

a) Le texte actuel porte : « L'accord du participe présent : *Une meute hurlant de fureur s'acharnait sur la bête. La meute hurlante des chiens.* Le participe présent a tantôt valeur de verbe, tantôt valeur d'adjectif. Lorsqu'il garde sa valeur de verbe, le participe présent est invariable ; lorsqu'il a valeur d'adjectif, il s'accorde comme l'adjectif qualificatif : on l'appelle alors adjectif verbal ».

Ne gardons, dans l'enseignement élémentaire de la grammaire, que les « tantôt... tantôt » indispensables. Ici, la distinction est créée par un jeu de mots. Cette forme qui « a valeur d'adjectif », qui « s'accorde comme l'adjectif » et qu'on appelle adjectif (verbal), c'est trop de raffinement de n'en pas dire simplement qu'elle est un adjectif. Il faut même dire qu'elle est adjectif qualificatif. Car elle

(1) Le futur antérieur se défend mieux. Ex. : Quand vous aurez mangé, vous n'aurez plus faim. Quand les programmes auront été allégés, ils seront plus raisonnables. Quand tel manuel aura été réécrit et réduit de moitié, il sera peut-être utilisable.

Nous maintenons le passé simple, surtout en raison de la vitalité de la 3<sup>e</sup> personne. D'ailleurs « nous chantâmes, vous chantâtes », cela amuse les enfants et les aide à se souvenir du reste.

a « valeur d'adjectif » qualificatif, « s'accorde comme l'adjectif » qualificatif, et répond à la définition des adjectifs qualificatifs, que ce soit celle de manuels du premier degré (« des mots qui disent comment sont... ») ou la définition qui suivra (« mots qui s'ajoutent au nom pour exprimer une qualité »).

Si, comme nous le demandons, « hurlant » est désigné comme adjectif qualificatif, le participe présent, temps de verbe, est invariable, le « tantôt... tantôt » disparaît, et il n'y a pas de règle d'accord à apprendre.

Il faut renoncer à désigner « hurlant » autrement que comme adjectif qualificatif : il faut renoncer expressément à désigner cet adjectif comme « verbal ». Car où s'arrêterait-on ? Faudrait-il désigner comme « verbales » des formes couramment adjectivées comme « errant », voire modifiant l'orthographe du participe présent (comme adhérent, négligent) ou encore les formes adjectives du participe passé ? Et si l'on ne va pas aussi loin, où poser la limite ?

(Sans compter que si l'on veut désigner les adjectifs par leur origine, les verbaux ne suffiraient pas ; il faudrait aussi des adjectifs adverbiaux, et dérivés du substantif).

*N'entrons pas* dans ces classifications raffinées qui resteraient à la fois mal limitées et incomplètes.

b) « *Ils se sont lavés. Ils se sont lavé les mains. Nous nous sommes écrit.*

« Le participe passé des verbes pronominaux de sens réfléchi ou réciproque suit la règle d'accord du participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir.

« *Ils se sont lavés* : complément d'objet direct se placé avant le verbe.

« *Ils se sont lavé les mains* : complément d'objet direct *mains* placé après le verbe.

« *Nous nous sommes écrit* : pas de complément d'objet direct.

« *Ces livres se sont bien vendus. Ils se sont aperçus de leur erreur.* Le participe passé des verbes pronominaux de sens passif et celui des verbes simplement pronominaux s'accordent avec le sujet. »

Ces lignes sont typiquement démentiellées et se passent d'autre commentaire. La règle d'accord des participes passés des verbes pronominaux, si maltraitée par les adultes — peut-être parce qu'on a voulu la leur enseigner trop tôt — est à exclure absolument du C.M.2.

Pour le verbe, les « règles d'accord » figurant sur notre « liste des connaissances » se réduiraient à l'accord du participe passé avec les auxiliaires être et avoir.

*Les fonctions dans la proposition.*

a) Il est proposé de réserver pour l'enseignement ultérieur et donc de supprimer de notre liste, les fonctions suivantes : apposition, attribut de l'objet, compléments du pronom et de l'adjectif.

b) Les compléments du verbe.

Ils nous retiendront plus longtemps. La liste en vigueur distingue : les compléments d'objet, d'agent, d'attribution et de circonstance ; et parmi les compléments d'objet, les directs et les indirects ; parmi les compléments de circonstance, ceux de temps, lieu, cause, manière, but et moyen. C'est évidemment beaucoup.

A ce sujet, les scrupules, hésitations, repentirs, contradictions et controverses des grammairiens auteurs de programmes et d'instructions ont, depuis le début du siècle, toute une histoire, qui apparaît tantôt en clair, tantôt en filigrane dans les textes officiels successifs (1).

Sauf erreur, c'est à la nomenclature fixée par un arrêté du 25 juillet 1910 que remonte la liste actuelle de nos compléments. Cependant, la circulaire d'application apportait des réserves à l'usage de cette nomenclature. « Dans l'enseignement primaire notamment, il conviendra de réduire autant que possible le vocabulaire technique. Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes. »

La circulaire, reconnaissant qu'il avait fallu, en raison du jeune âge des enfants, renoncer à trouver « une classification qui distinguât partout la forme et le sens », ajoutait :

« Lorsqu'ils se trouveront en présence d'élèves plus âgés, les maîtres pourront faire cette distinction, s'ils la jugent utile.

« D'autre part, quand l'analyse servira à l'intelligence d'un texte, rien n'empêchera le professeur d'expliquer qu'il y a un complément direct ou indirect indiquant l'objet de l'action et des compléments de circonstance qui marquent le lieu, le temps, la manière, etc. »

Il fallut insister, s'expliquer. Note ministérielle du 21 mars 1911 :

« ...Les mots « *compléments directs* » et « *compléments indirects* » sur l'usage desquels on paraît hésiter ne désignent plus, comme précédemment, des espèces différentes de compléments, mais de simples formes de compléments. Par complément direct, il faut entendre le complément construit sans préposition, par complément indirect, il faut entendre le complément construit avec préposition.

« ...Dans les phrases : « Il aime son père », « il nuit à son père », les deux compléments sont, l'un direct, l'autre indirect de forme, mais ils ont tous deux le même sens, ils expriment l'objet de l'action d'aimer ou de nuire. »

Cette note d'éclaircissement était d'ailleurs empê-

(1) Il n'est pas aisé de s'y reconnaître, ainsi que le constatent Lebette et Vernay, *op. cit.* p. 90 et 91. Ils notent qu'« en ce qui concerne le français et notamment la rédaction, les instructions de 1923 et celles de 1938 sont souvent contradictoires : elles conseillent des méthodes absolument opposées ». Or, une circulaire de 1945 invite à se reporter à ces textes « qui n'ont pas vieilli ». Cette désinvolture montrée par les autorités officielles peut scandaliser.

trée et contradictoire. Du moins, en affirmant, « ce qui importe, c'est que l'on pratique... », la distinction de la forme et du sens » introduisait-elle la restriction : « autant que possible ». Il semble qu'on pouvait, jusqu'au C.M.2 inclusivement, se contenter de la distinction formelle entre compléments directs et indirects. Encore en 1938, les instructions pour le cours supérieur déclarent que « la notion précise de complément d'objet du verbe dépasse le niveau du cours moyen et même sans doute celui du cours supérieur première année. *Il suffira que l'enfant sache, par un procédé mécanique, distinguer des autres compléments le complément d'objet direct* : beaucoup de maîtres le reconnaissent à ce qu'il répond à la question : *quoi ?* ou : *qui ?* Moyen mécanique sans doute, mais pourquoi se priver de procédés commodes et efficaces ? Les enfants, au cours supérieur deuxième année, pourront comprendre la notion d'objet, il ne sera pas difficile alors, par l'exemple familier du complément d'objet, de leur montrer que le même complément d'objet peut s'exprimer sous forme directe et sous forme indirecte : *je frappe la table, je frappe sur la table — je touche le but, je touche au but...* »

Dans quelle mesure ces instructions de 1938 sont-elles encore en vigueur ou réduites à néant par celles de 1961 ? Il semble que ces dernières exigent, dès le cours moyen, ce que les instructions de 1938 tenaient pour inaccessible ; et nous voyons en effet que dans un manuel du cours moyen, qui n'est pas des plus compliqués (1), la définition du complément d'objet est à peu près identique à celle du manuel de Hamon — le plus savant — pour la classe de sixième (2). A-t-on donc affaire à des enfants plus développés intellectuellement, plus précoces et lisant mieux, placés dans des conditions plus favorables, mieux disposés aux exercices grammaticaux ? Tout le monde sait que c'est le contraire qui est vrai. La réforme a été décidée arbitrairement, au mépris de tout ce qu'on savait et observait sur la capacité des enfants.

Mais regardons-y de plus près. Si la définition du complément d'objet inscrite dans notre manuel du cours moyen ressemble de fort près à celle qui sera donnée en sixième, une autre partie de la leçon, imprimée sur fonds de couleur — « Ce qu'il faut retenir » — maintient les formules anciennes :

« On trouve le complément d'objet direct du verbe en posant les questions *qui* ou *quoi* après le verbe... »

« On trouve le complément d'objet indirect du verbe en posant les questions à *qui ?* à *quoi ?* de *qui ?* de *quoi ?* après le verbe. »

(Mais à la leçon prochaine, on apprendra que le complément d'attribution se trouve en posant la question : à *qui ?*...).

(1) Berthou - Gremaux-Voegelé. — « On appelle complément d'objet, le mot ou le groupe de mots désignant la *personne*, l'*animal* ou la *chose* sur lesquels s'exerce l'action faite par le sujet du verbe ».

(2) Hamon. — « Le nom complément d'objet du verbe représente la *personne*, l'*animal* ou la *chose* sur lesquels porte l'action exprimée par le verbe. »

La question « qui ? » ou « quoi ? » pour le complément d'objet direct disparaîtra en sixième (Souché et Grunenwald, Hamon) ; tandis que pour le complément d'objet indirect, les questions « à qui, etc. » seront conservées par Souché. Mais Hamon se séparant de nos instructions officielles, enseigne :

« Le seul véritable complément d'objet est le complément d'objet direct (après un verbe transitif direct).

« Celui qu'on nomme d'ordinaire complément d'objet indirect a, en réalité, souvent une autre fonction. Nuire à ses voisins (c. d'attribution). S'indigner d'un affront (c. de cause). Douter d'une amitié (c. de propos). »

Quelle déception ! Cinquante années d'efforts, de complications progressivement introduites dans l'enseignement élémentaire, et couronnées par nos instructions de 1961 qui imposent aux enfants de septième 12 notions distinctes de compléments du verbe — tout cela pour se faire prendre en flagrant délit de confusion ! L'exemple même qui fournissait l'argument massue pour opposer d'abord les appellations de fond et de forme, puis pour les associer dans la formule synthétique « complément d'objet direct » ou « indirect » — ce même exemple sert à démontrer qu'il y avait erreur sur le sens et renvoyer la synthèse au néant.

1911 : « Dans les phrases : « il aime son père », « il nuit à son père », les deux compléments sont l'un direct, l'autre indirect de forme, mais ils ont tous deux le même sens, ils expriment l'objet de l'action d'aimer ou de nuire ».

Hamon : « Nuire à ses voisins (c. d'attribution). »

La logique est pour Hamon, mais il nous laisse sur diverses inquiétudes.

« Le seul véritable complément d'objet et le complément d'objet direct (après un verbe transitif direct) ». C'est la parenthèse qui est inquiétante. Les verbes transitifs et intransitifs figurent bien dans la nomenclature de la liste des connaissances à l'issue du C.M.2, mais il n'y est pas question des verbes transitifs directs. Au surplus, le verbe transitif y est défini comme celui qui « appelle un complément d'objet », ce qui laisse perplexe et ne peut en tout cas pas servir à définir le complément d'objet, puisqu'au contraire c'est par le complément d'objet que le verbe transitif est défini. Au surplus, l'enseignement de la notion de transitivité au cours moyen doit être une innovation de 1961 ? En tout cas, le manuel pour le cours moyen qui nous sert de guide, Berthou, Gremaux et Voegelé, est muet sur les transitifs. Pas non plus de verbes transitifs au programme de la sixième, ni de la cinquième. Hamon, manuel de sixième, glisse néanmoins quelques lignes dans ses généralités sur le verbe : « Les verbes actifs sont dits transitifs s'ils peuvent avoir un complément d'objet » (ce qui nous aide peu) et « seuls les verbes transitifs directs peuvent avoir la voix passive » (ce qui pourrait nous aider).

Autre sujet de malaise : Hamon, pour qui le complément d'objet direct est le seul véritable, nous dit que ce qu'on nomme complément d'objet indirect a « en réalité souvent une autre fonction ». Cette fois, c'est le mot *souvent* qui inquiète, puisque le complément d'objet direct est dit *le seul véritable*.

Enfin, parmi les exemples donnés par Hamon pour justifier sa thèse, il y a « le c. de propos ». Nous ne le connaissions pas encore, si instruits que nous fussions par la liste de 1961 qui nous donnait 6 compléments de circonstances. Nos instructions de 1961 (chapitre sur « la grammaire dans les classes du cycle d'observation ») n'apportent aucun complément circonstanciel nouveau pour la sixième, et seulement le complément de quantité (prix, poids et mesure) pour la cinquième. Hamon est plus généreux ; à notre bagage de compléments circonstanciels de temps, lieu, cause, manière, but et moyen, il ajoute, en sixième, les compléments circonstanciels d'accompagnement, de comparaison, de propos, mesure et prix.

Ainsi surchargés et néanmoins embarrassés, consultons un ouvrage encore plus savant, par exemple la grammaire française de Wagner et Pinchon qui s'adresse « aux élèves des Premières Supérieures ainsi qu'aux étudiants des Facultés, candidats à une licence, à un C.A.P.E.S. ou à une agrégation » (1962). Il s'en dégage que le complément d'objet est celui qui devient sujet du verbe lorsque celui-ci est tourné à la voix passive, ce qui n'est possible que pour les verbes transitifs, lesquels « s'opposent aux verbes intransitifs par la propriété qu'ils ont d'être tournés à la voix passive ». Ces définitions ont l'avantage de ne pas être circulaires. Mettons-les en un langage aussi accessible qu'on puisse le faire pour l'enfant du cours moyen.

« Les verbes actifs qui peuvent être mis au passif sont des verbes transitifs.

« Ces verbes ont un complément d'objet : c'est le mot qui complète leur sens et qui devient sujet lorsque le verbe est mis au passif : « L'enfant mange le gâteau, le gâteau est mangé par l'enfant. »

Il deviendrait inutile de spécifier « complément d'objet direct », car tout complément d'objet serait direct (c'est-à-dire lié au verbe directement, non par une préposition). L'exercice de mise au passif est éducatif, il met en jeu l'activité de l'enfant. (Plus tard — plus tard seulement, espérons-le — en sixième, l'enfant transformerait de même le sujet du verbe actif en complément d'agent du verbe passif). Le terme d'*objet* opposé à ce sujet prendrait enfin un sens pour l'élève, alors que l'abstraite et cotonneuse définition en usage ne lui confère pas de sens net. (Pourquoi d'*objet*, alors qu'il s'agit d'une personne, d'un animal ou d'une chose ?) Sans compter que tous les verbes admettant un complément d'objet ne sont pas franchement des verbes d'action, quoique la définition dise : « sur lesquels porte l'action exprimée par le verbe ». Ex. : Pierre

reçoit une gifle. — On épargnerait cette définition abstraite qui conduit à des applications telles que : j'appuie sur le bouton, bouton complément d'objet indirect, je dors sur un oreiller, oreiller complément circonstanciel de lieu (Wagner et Pinchon).

Non seulement le complément d'objet indirect disparaîtrait, mais (au cours moyen) disparaîtraient avec lui toutes les variétés de compléments autres que le complément d'objet. Gain net, puisque les variétés présentement enseignées sont partiellement fallacieuses et que le complément d'objet est le seul dont l'enfant ait besoin : pour appliquer la règle de l'accord du participe passé conjugué avec avoir (tant qu'on laissera subsister cette règle). Débarassons-nous donc « de ces listes interminables qui n'épuisent pas, qui n'épuiseront jamais toutes les nuances de sens qu'expriment les compléments déterminatifs (1) indirects... » (Wagner et Pinchon). Enfin, la réforme serait portée par la vogue qui va aujourd'hui aux conceptions « structuralistes ». Que d'avantages ! Voilà au moins une solution défendable.

Elle a pourtant ses complications, ses faiblesses, parce qu'il y a des verbes qui sont tantôt transitifs, tantôt intransitifs, des verbes qui passent de la conjugaison avec avoir à la conjugaison avec être sans changer de sujet (2). Au surplus, il y aurait des compléments d'objet, ceux du verbe avoir, ne répondant pas à la définition. Ce qui obligerait, après l'avoir posée, à reconnaître une autre catégorie de compléments d'objet, ceux du verbe avoir.

Devant ces difficultés, on peut envisager une autre solution, moins savante : 1) trouver, à la mode ancienne, le complément d'objet par la question « qui ? » ou « quoi ? » ; 2) désigner simplement comme « complément du verbe » tous ses compléments autres que celui d'objet.

La seconde partie de cette solution a été déjà justifiée. Quant à la question « qui ? » ou « quoi ? », elle appartient à la grammaire de grand-papa, mais où est le mal, si elle vaut mieux que les substituts cherchés ? Dans tous les exemples de « complément d'objet direct » (ou de « complément d'objet », lorsqu'on n'admet pour tel que le direct), nous avons en vain cherché si les manuels cités plus haut, du plus simple au plus compliqué, apportent un seul cas où la question « qui ? » ou « quoi ? » serait en défaut ? La défense qu'en présentent les instructions de 1938 pour le cours supérieur semble bonne, bien que timorée. « *Il suffira que l'enfant sache, par un procédé mécanique, distinguer des*

(1) « Déterminatifs ». — C'est la désignation adoptée par Wagner et Pinchon pour tous les compléments autres que ceux d'objet. Elle n'a qu'un défaut, c'est que, logiquement, elle s'appliquerait à tout complément du verbe, y compris le complément d'objet. La règle d'appellation pourrait être qu'on ajoute la précision d'objet pour une espèce de complément, mais que, pour les autres, on se contente de dire « complément du verbe »...

(1) Comme le verbe changer lui-même.

autres compléments le complément d'objet direct (1) : beaucoup de maîtres le reconnaissent ce qu'il répond à la question : quoi ? ou qui ? Moyen mécanique sans doute, mais pourquoi se priver de procédés commodes et efficaces. » L'on fait tort à cette méthode quand on la qualifie de « mécanique ». L'élève qui, devant la phrase « Pierre mange un gâteau », dit « mange quoi ? — un gâteau », a bien le sentiment de trouver, de comprendre quelque chose. Et il n'a pas tort, puisqu'il trouve précisément ce complément d'objet dont la détermination juste par une méthode plus savante a coûté aux grammairiens tant de disputes.

Une objection plus sérieuse, c'est que si tout complément d'objet (selon la définition savante, par l'inversion au passif) répond à la question qui ? ou quoi ?, il n'est pas réciproquement vrai que la réponse à cette question donne toujours des compléments qui, selon la définition savante seraient admis comme compléments d'objet. Elle risque de favoriser la confusion du complément d'objet avec l'attribut, et elle échoue quand il y a « locution verbale » telle que faire peur, prendre feu, prendre la fuite. Dans ces cas, on trouve par la question « quoi ? » un complément d'objet, tandis que, ces locutions ne pouvant être tournées au passif, la définition savante n'admet pas peur, feu, fuite, comme complément d'objet.

Mais en grammaire, il n'y a pas de définition, règle ou procédé de recherche auquel on ne puisse opposer quelque objection de ce genre. Les grammairiens sont décidément impuissants à prendre une langue vivante dans le filet de leurs définitions. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement de la grammaire ne doit pas commencer par des définitions.

Finalement, nous faisons la proposition suivante :

1° — On distinguera, parmi les compléments du verbe, d'une part le complément d'objet (sans qu'il soit désormais question de complément d'objet direct ou indirect, l'ancien complément d'objet direct étant seul retenu comme complément d'objet), d'autre part les compléments non autrement qualifiés.

2° — Le complément d'objet se trouvera par la question « qui ? » ou « quoi ? » avec contrôle par l'inversion du passif, contrôle qui ne dépasse pas la compréhension de l'enfant et l'accroît.

3° — La seule exception enseignée dans l'exercice de ce contrôle, sera celle du verbe avoir qui admet des compléments d'objet, mais pas l'inversion au passif — exception qui n'est pas gênante, l'enfant étant habitué à traiter à part le verbe avoir (2).

(1) Nous dirions plus simplement désormais « le complément d'objet ».

(2) Mais tant pis pour les expressions verbales avec avoir. On aurait tort d'enseigner une exception pour « avoir raison »...

Cette solution a au surplus l'avantage de permettre d'économiser au C.M.2 l'enseignement de la difficile notion de verbe transitif ou intransitif, qui aurait sa place plus tard, probablement en cinquième.

#### *Les propositions dans la phrase.*

On pourra heureusement être sur ce sujet beaucoup plus bref, en proposant une simplification radicale qui n'exige pas de longues justifications.

## CALCUL

### OBSERVATIONS PRELIMINAIRES

Les programmes de calcul (1) du « cours élémentaire » ne distinguent pas entre la première et la deuxième année de ce cours (dixième et neuvième); et il en va de même pour le cours moyen (huitième et septième). Les instructions qui accompagnent ces textes ne donnent pas d'éclaircissements sur la progression à suivre.

Ce défaut peut avoir son origine dans les difficultés rencontrées par ceux des instituteurs qui ont à instruire, en même temps, dans une même salle, des enfants d'âges différents.

Le motif, si c'en est un, est sans valeur dans toutes les écoles où il y a des classes distinctes pour chaque année successive du curriculum scolaire. Quant à l'instituteur qui ferait à la fois la classe à tous les enfants du cours élémentaire, ou du cours moyen, et *a fortiori* l'instituteur de la « classe unique », il appartient aux instructions de préciser qu'il ne lui sera pas reproché de s'écarter de la démarche prévue pour les classes distinctes. Mais cet instituteur lui-même serait aidé s'il savait ce qui est ou n'est pas exigé en principe des enfants de 7 ans, 8 ans, etc... Aussi bien l'objection n'a-t-elle pas empêché de préciser la progression type de l'enseignement grammatical.

Pour le calcul, l'incertitude qui règne quant à cette progression a des conséquences fâcheuses. L'erreur fréquente qui en résulte est de vouloir couvrir, dès la première année, une trop grande partie du programme. (« C'est autant de gagné » — « Cela se classera plus tard » — « Puisqu'il faut de toute manière rabâcher » — « Et puis, cela fait plaisir aux parents »). L'effet est de décourager beaucoup d'enfants.

Ainsi, même si l'on conservait le programme actuel du cours préparatoire et si l'on persistait à exiger des enfants, à la fin du cours élémentaire et du cours moyen, toutes les connaissances actuellement portées au programme, il y aurait une redistribution à faire entre la première et la seconde année du cours élémentaire comme entre la première et la seconde du cours moyen.

Mais il n'y a certainement pas lieu de se borner à cette redistribution. Il est de plus en plus clairement reconnu que les programmes de calcul du premier degré aboutissent à exiger trop de connaissances à l'issue du cours moyen (cf., par exemple, *Education Nationale*, du 17 octobre 1936, article de Louis Legrand). Nous sommes en présence de l'un des cas où un allègement s'impose. Il est d'ailleurs inévitable si l'on veut tenir compte des conclusions du groupe médical de D.J.S.

D'autres défauts de la rédaction actuelle des pro-

Il est proposé que les connaissances exigées au terme du cours moyen soient limitées à la distinction des propositions indépendantes, principales, subordonnées et, à la rigueur, coordonnées. Quant aux propositions juxtaposées, et surtout aux fonctions des propositions dans la phrase (sujet, complément du nom ou du pronom, complément du verbe et diverses sortes de compléments du verbe), il n'en serait absolument plus question au cours moyen.

grammes apparaissent à la lecture. Il s'agit d'une énumération peu ordonnée et où rien ne distingue l'accessoire, ou l'infime, de l'essentiel.

La critique des instructions ne peut pas être faite en même temps que celle des programmes : elle exige plus de temps. *On la réserve pour une seconde étape.*

### COURS PREPARATOIRE

#### *Rappel du programme actuel.*

Etude concrète des nombres de 1 à 5, puis de 5 à 10, puis de 10 à 20. Formation, décomposition, nom et écriture. Usage des pièces et billets de 1, 2, 5, 10 francs, du décimètre, et du double-décimètre gradués en centimètres.

Les nombres de 1 à 100. Dizaines et demi-dizaines. Compter par 2, par 10, par 5. Usage du damier de 100 cases et du mètre à ruban.

Exercices et problèmes concrets d'addition, de comparaison et de soustraction d'un chiffre, puis de deux chiffres, de multiplication et de division par 2 et 5.

#### *Texte proposé.*

*Etude concrète des nombres de 1 à 5, puis de 5 à 10. Formation et décomposition des nombres de 2 à 5, puis à 10, par de nombreux exercices effectués avec l'aide d'un matériel de maniement aisé. En particulier, diverses manières de former et décomposer le nombre 10. Dénomination et écriture des nombres au fur et à mesure de l'enseignement de leur formation.*

*Etude analogue des nombres de 10 à 20.*

*Compter par 1, 2, 5 en montant et en descendant.*

*Exercices et problèmes concrets d'addition, de comparaison et de soustraction (nombres d'un chiffre, puis de 2 chiffres, sans dépasser 10 pour la soustraction). Énonciation d'additions (d'un nombre ajouté à lui-même) sous forme de tant de fois ce nombre.*

*Former le double d'un nombre de 1 à 10. Prendre la moitié d'un nombre de 2 à 20. Décomposition d'un nombre en deux parties égales et un reste. Nombres pairs et impairs.*

*Usage du décimètre et du double-décimètre gradué en centimètres.*

#### *Justification des changements proposés.*

Le programme modifié selon nos propositions ferait du cours préparatoire la classe où l'enfant se familiarise avec les nombres de 2 à 20 en apprenant à les former et décomposer de toutes manières avec l'aide d'un matériel approprié. (Quelles que soient les difficultés conceptuelles du nombre 1, le langage l'a déjà familiarisé au moins avec lui).

On renonce donc à la numération de 20 à 100 (cf. programmes en usage à Genève, en Belgique). Dans une classe où l'enfant dispose normalement de

(1) Pour les programmes et instructions, on a utilisé le texte publié aux Éditions Bourrelier (reprises par Armand Colin) par MM. Lebetre et Vernay : « Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire ».

2 heures seulement d'attention par jour (cf. rapport du groupe médical) et où il fait l'apprentissage de la lecture, ce sera fort beau s'il réussit son apprentissage de la formation et décomposition des nombres jusqu'à 20, et c'est donc une erreur d'exiger davantage. L'un des effets les plus habituels d'un programme exigeant la numération jusqu'à 100 est qu'on passe trop vite sur la formation et décomposition des nombres de 10 à 20. A la rigueur, et alors de préférence facultativement, on pourrait pousser la numération jusqu'à 50, sans insister.

Nous évitons aussi de parler de « multiplication » et a fortiori de « division ». La rédaction proposée (qu'auront à commenter les instructions) est fondée sur cette idée, sur laquelle a insisté l'une des personnalités consultées, que l'étude des décompositions mène à l'idée de multiplication et même de division (15, c'est  $5+5+5$ , ou 3 fois 5... Avec 12, je fais 2 tas de 5 et il reste 2), mais il faut éviter de substituer ou vouloir ajouter à la compréhension des nombres l'acquisition d'un mode opératoire.

L'étude des nombres jusqu'à 20 justifie l'usage du double-décimètre gradué en centimètres, mais exclut l'usage du damier à 100 cases. Quant au mètre, son usage combiné avec celui du décimètre gradué, s'accorderait mal avec l'exclusion de la numération jusqu'à 100. Il n'est donc plus mentionné au texte proposé — ce qui n'empêcherait pas le maître de montrer, par exemple, que l'une des dimensions de la classe est plus facile à mesurer avec un mètre qu'avec des pas irréguliers. Mais l'enfant ne serait plus exercé à l'usage du mètre comme il l'est et le resterait à celui du décimètre ou du double-décimètre.

Enfin, on a exclu, après discussion, l'usage des monnaies au cours préparatoire, malgré l'avis divergent de certaines des personnes consultées. Elles faisaient valoir que « les centimes sont accessibles aux enfants du C.P. : c'est l'ordre de grandeur de leurs achats personnels ». Cela est vrai. Cependant, il s'agit d'une notion tout à fait différente de celles que l'enfant doit assimiler s'il apprend à former et décomposer les nombres de 2 à 20. Non seulement il y a pour les monnaies convention, mais convention différente de celles de la dénomination et de l'écriture des nombres : un *objet* en symbolise d'autres par convention, sans que sa forme corresponde à la symbolisation. D'autres considérations, d'ordre pratique, s'ajoutent à celle-là : les difficultés de transition monétaire ne sont pas encore éliminées. On lit encore « francs » sur des pièces représentant des centimes ; et l'enfant peut voir sur des étiquettes, avec une virgule, des nombres de centimes qu'il énoncerait comme des entiers. De plus, les nouvelles pièces de 1 centime sont trop petites et peu utilisées. Enfin, pourquoi utiliser le centime si la numération n'est étudiée que jusqu'à 20 ? L'argument de « l'ordre des grandeurs des achats personnels », n'étant pas retenu pour enseigner les nombres au-delà de 20, n'emporte pas la conviction pour l'utilisation des monnaies.

## COURS ELEMENTAIRE

### Rappel du programme actuel.

Formation des nombres de 1 à 20. Table d'addition.

Numération de 1 à 100, puis de 1 à 10.000 ; compter par milliers, en liaison avec l'étude des unités usuelles du système métrique : franc, mètre, centimètre, kilomètre, litre, décilitre, hectolitre ; gramme, kilogramme (sans usage de la virgule).

Usage et pratique de l'addition et de la soustraction.

Addition et soustraction mentales d'un nombre d'un chiffre.

Table de multiplication. Usage et pratique de la multiplication et de la division (par un nombre de deux chiffres au plus) dans des problèmes simples empruntés à la vie courante. Calcul rapide de la multiplication et de la division par 2 et 5.

Calcul en  $cm^2$  ou en  $m^2$  de la surface d'un rectangle dont les dimensions sont exprimées en  $cm$ , et en  $m$ .

Mois et jours. Heures et minutes.

Exercices pratiques de mesure des longueurs en  $m$ , et en  $cm$ .

Etude de figures géométriques simples par tracés, découpages et pliages. Carré, rectangle, quadrillages, triangle régulier, cercle, angle droit et demi-angle droit. Usage de la règle, du double-décimètre, de l'équerre (à  $45^\circ$ ). Observation d'un cube.

### Critique.

Le principal problème posé par ce programme du cours élémentaire est celui de la distribution de ses éléments sur deux années successives. C'est en essayant de procéder à cette distribution qu'on y voit plus clair.

Les allègements dont l'utilité apparaît immédiatement sont rares. Le programme du cours élémentaire est nécessairement assez lourd pour qu'on n'y ajoute pas la division à deux chiffres, ni des problèmes nécessitant plusieurs opérations dont une division. Les calculs de surface doivent certainement être ajournés. Les autres suppressions à proposer sont de petit détail : inutile de parler du centilitre, de demi-angle droit, de l'équerre « à  $45^\circ$  » (« usage de l'équerre » suffit).

Un problème qui concerne à la fois le contenu et la distribution du programme, se pose au sujet du système métrique, vu la rédaction défectueuse du texte actuel : « compter par milliers en liaison avec l'étude des unités usuelles, etc... » en mentionnant parmi ces unités le centimètre et l'hectolitre, tout en réservant la multiplication par 10, 100, 1000 pour le cours moyen. On ne parle pas de changements d'unités, en donnant pourtant la précision « sans usage de la virgule » qui n'a de sens que si l'on fait des exercices de changement d'unité...

Mais, comme il a été dit, le principal problème est celui de la répartition sur 2 ans. A cet égard, l'erreur la plus fréquente est de pousser trop loin l'enseignement de la table de multiplication au cours de la première année du cours élémentaire (enfants de 7 à 8 ans), année dont le programme de calcul est nécessairement important et lourd, même si l'on arrête à 5 l'enseignement de la table de multiplication. En effet, c'est l'année où l'enfant se défaisant des manipulations du cours préparatoire, s'exerce au calcul, écrit et mental (avec insistance nécessaire sur le calcul mental), apprend sa table d'addition, etc.

La tendance à lui faire apprendre toute sa table de multiplication dès la première année a sans doute son origine dans une idée juste — mais mal appliquée. La table, pour être définitivement acquise, doit être sue, oubliée, rattrapée plusieurs fois : c'est l'idée juste. *Mais pour être utilement oubliée et rattrapée, il faut qu'elle ait été sue.* L'enfant de dixième à qui l'on essaye d'enseigner toute sa table de multiplication de 2 à 9 inclus, ne la sait pas : on n'a mis dans sa tête qu'un désordre de chiffres, et on a commencé à créer en lui le réflexe de résistance qui est l'effet naturel d'un effort pénible et vain, ce dégoût qui est l'effet d'une alimentation indigeste, et qui détruit l'aptitude à s'instruire en mathématiques.

Au surplus, c'est nécessairement la première partie de la table qui exige le plus grand effort puisque le nombre de résultats nouveaux à apprendre diminue au fur et à mesure qu'on avance. Raison de plus pour alléger les exigences en première année. La seconde, où les résultats nouveaux à enregistrer seront moins nombreux, sera aussi l'année d'une révision utile des résultats appris (pour de bon, désormais) en première année.

On ne s'est donc pas arrêté à cet argument : qu'il est facile d'apprendre la table de 6 après celle de 3, la table de 8 après celle de 4. Il sera temps de mettre cette facilité à profit en deuxième année du cours élémentaire.

#### Texte proposé.

##### Première année.

*Contrôle des acquisitions du cours préparatoire.  
Table d'addition.*

*Numération de 20 à 99. Exercices de numération, en montant et descendant, en particulier pour le passage d'une dizaine ou d'une centaine à la suivante ou à la précédente. Classifier des nombres par ordre croissant et décroissant.*

*Numération de 99 à 999. Passage de la centaine.*

*Compter par dizaines et centaines.*

*Centimètre, décimètre et mètre.*

*Usage et pratique de l'addition et soustraction avec retenue.*

*Addition et soustraction mentales d'un nombre d'un chiffre.*

*Table de multiplication et exercices de multiplication jusqu'à 5 inclusivement.*

*Problèmes très simples, empruntés à la vie courante, exigeant une seule opération.*

*Exercices pratiques de mesure des longueurs en m. et cm.*

*Tracés, découpages, pliages, examen de carrés et rectangles. Usage du décimètre et du mètre.*

##### Deuxième année.

*Contrôle de la numération, de la table d'addition, de la table de multiplication jusqu'à 5, et en général des acquisitions de la première année. Continuation des exercices d'addition et soustraction mentales d'un nombre d'un chiffre.*

*Numération de 1.000 à 10.000.*

*Table de multiplication de 6 à 9.*

*Usage et pratique des trois premières opérations.*

*Multiplication par 10, 100, 1.000.*

*Unités de longueur du centimètre au kilomètre inclusivement. Unités de poids du gramme au kilogramme.*

*Exercices de changement de ces unités (sans usage de la virgule).*

*Usage des monnaies.*

*Problèmes simples, empruntés à la vie courante, d'énoncé très clair, pouvant exiger un raisonnement qui entraîne deux ou même, en fin d'année, trois opérations autres que la division.*

*Division par un chiffre et problèmes comportant une division.*

*Tracés, découpages et pliages (carré, rectangle, angles droits, aigus, obtus, triangle régulier ou non).*

*Usage de la règle et de l'équerre.*

#### Justification des changements proposés.

Elle peut être brève après les commentaires déjà donnés du programme actuel, car la progression proposée s'entend de soi.

On observera qu'en première année, pour appuyer l'enseignement de la numération par dizaine et centaine, les seules unités du système métrique utilisées sont le centimètre, le décimètre et le mètre. C'est que les autres unités auxquelles on pourrait

penser ne rendent pas les mêmes services. L'enfant ne perçoit pas directement que le décagramme et l'hectogramme équivalent à 10 et 100 grammes : il faut la pesée, qui, au cours élémentaire, ne peut être traitée que comme exercice pratique, et appartient donc à la « leçon de choses » plutôt qu'au calcul. C'est à la « leçon de choses » aussi qu'appartient, vu les difficultés déjà signalées, la manipulation de monnaies (ou de jetons les figurant). Il n'est d'ailleurs pas nécessaire d'appeler à la rescousse de la numération l'usage de beaucoup d'objets de différentes sortes. L'enfant a une capacité d'abstraction qu'il faut utiliser, sans le lier trop longtemps, pour le calcul, à son matériel.

C'est encore à la leçon de choses qu'il appartient d'apprendre à lire l'heure. Quant à la dénomination des jours et mois, elle appartient à l'enseignement du français. C'est plus tard seulement que les unités de temps apparaîtront en calcul.

En deuxième année, on exclut encore « l'étude » des figures géométriques, qui est d'une ambition plus convenable pour des classes ultérieures.

On a maintenu l'observation du cube. Les instructions auront à dire qu'elle ne doit pas se transformer en étude des mesures de volume.

#### COURS MOYEN

##### Rappel du programme actuel

(en numérotant les paragraphes).

1. — Nombres décimaux en liaison avec les unités théoriques et pratiques de monnaies, de longueurs, de distances, de poids et de capacités. Changements d'unités (décimales) ; multiplication et division par 10, 100, 1.000.

2. — Usage et pratique des 4 opérations sur les nombres décimaux.

3. — Problèmes de la vie courante, traités oralement ou par écrit, avec, éventuellement, usage du calcul mental ou rapide.

4. — Divisibilité par 2, 5, 3, 9 ; preuve par 9 de l'addition et de la multiplication. Prix et poids à l'unité et exemples analogues de quotients. Règle de trois. Utilisation des caractères de divisibilité pour la simplification d'un quotient et d'une règle de trois.

5. — Pourcentage, expressions diverses (6 % 6/100, 0,06). Application à l'intérêt simple.

6. — Fractions très simples de grandeurs : demi, tiers, quart, cinquième, dixième, soixantième. Calculer une fraction d'une grandeur et problème inverse. Additionner, comparer et soustraire des fractions dans des problèmes très simples.

7. — Mesure du temps ; heures, minutes, secondes années commerciales de 12 mois de 30 jours. Problèmes simples sur le mouvement uniforme et les placements à court terme.

8. — Unités de longueur. Mesure de longueur à l'aide des instruments usuels (chaîne ou ruban d'arpenteur, mètres en bois et en métal, règles graduées et réglets).

9. — Unités de surface. Calcul de la surface ou superficie d'un rectangle, d'un triangle et d'un trapèze rectangles, d'une figure simple décomposée en rectangles, triangles et trapèzes rectangles.

10. — Surfaces latérales de volumes géométriques simples (peintures ou tapisseries).

11. — Unités de volume. Calcul du volume d'un parallélépipède rectangle, d'un prisme droit. Correspondance des unités de volume de capacité et de poids.

12. — Périmètre du cercle (1). Surface d'un cercle. Surface latérale et volume d'un cylindre droit.

13. — Notions d'angle droit, de droites perpendiculaires, de droites parallèles. Usage de la règle, du double-décimètre gradué en millimètres, de l'équerre. Triangles et trapèzes rectangles (en vue de leur surface).

14. — Cercle et circonférences. Usages du compas, du rapporteur gradué de 5 en 5 degrés.

15. — Tracé et étude sommaire du triangle régulier et de l'hexagone régulier.

16. — Notions pratiques sur le cube, le parallélépipède rectangle, les prismes droits et le cylindre de révolution.

#### *Critique.*

Ce programme est à la fois surchargé et confus. Diverses suppressions apparaissent de prime abord souhaitables. Quant à l'ordre à suivre, aux éclaircissements et changements de rédaction nécessaires, le détail en paraîtra mieux quand on procédera à la distribution du programme entre les deux années du cours moyen.

Commençons donc par proposer une *liste de suppressions*.

1 : « ...de distances ». Ce terme semble avoir été inscrit au programme par inadvertance ;

4 : (Preuve par 9) « de l'addition » ;

5 : « Application à l'intérêt simple » ;

6 : « ...et problème inverse » ;

7 : « ...années commerciales de 12 mois et 30 jours » ;

« ...et les placements à intérêts simples » ;

9 : « d'un triangle et d'un trapèze rectangle » ;

(d'une figure simple décomposée en « triangles et trapèzes rectangles » ;

10, 11 et 12 : à supprimer entièrement ;

13 : « Triangles et trapèzes rectangles (en vue de leur surface) » ;

15 et 16 : à supprimer entièrement ;

17 : « ...les prismes droits et le cylindre de révolution ».

Certaines des suppressions proposées seront, semble-t-il, facilement acceptées (calculs d'intérêt, calcul d'une grandeur dont on connaît une fraction, surface du trapèze rectangle, etc.).

D'autres suppressions surprendront peut-être davantage. Nous sommes fortement habitués à demander aux enfants de connaître, à la fin des classes du premier degré, tout leur système métrique, conçu comme un tout cohérent et connu pour tel. Mais est-ce à leur portée ? Piaget, et d'autres après lui, ont montré que l'exigence est prématurée. Il faut être beaucoup plus modeste, et laisser quelque chose aux années suivantes.

D'autres suppressions qui ont leurs partisans n'ont pas été proposées : preuve par neuf de la multiplication ; règle de trois. C'est que nous avons en vue un enseignement très simple.

La preuve par neuf n'a pas bonne presse. S'il s'agit d'en faire la théorie, c'est en effet prématuré. Comme procédé, on lui reproche d'être mécanique et de prendre un aspect absurde. N'empêche qu'elle amuse les enfants, les entraîne à l'addition mentale, et leur donne quelque sentiment de sécurité. Que cette sécurité ne soit pas parfaite, qu'il puisse y avoir erreur sans que la « preuve par 9 » le révèle, ce n'est pas sans valeur éducative.

A la règle de trois, on oppose qu'elle n'est qu'un procédé si la notion de proportionnalité n'est assimilée au préalable. Mais, précisément, c'est comme procédé, et procédé avantageux (avantage de commencer par multiplier, etc.) que cette règle peut être utilement enseignée au C.M.

Quant aux éclaircissements nécessaires, ils concernent surtout les fractions, et apparaîtront ci-dessous.

#### **Texte proposé.**

##### *Première année.*

*Contrôle de la numération, de la table d'addition de l'aptitude à effectuer tant les trois premières opérations que la division par un nombre d'un chiffre.*

*Grands nombres.*

*Exercices de calcul mental (1).*

*Division par un nombre entier de 2 chiffres.*

*Nombres décimaux en liaison avec les unités théoriques et pratiques de monnaie, de longueur, poids, capacité. Changements d'unité (y compris les changements exigeant l'usage de la virgule). Multiplication et division par 10, 100, 1.000.*

*Usage et pratique des trois premières opérations sur les nombres décimaux.*

*Demi, tiers, quart, cinquième, dixième, soixantième, centième, millième (numérateur égal à 1). Leur expression en nombres décimaux.*

*Prix et poids à l'unité comme multiplicande.*

*Mesure de longueurs à l'aide des instruments usuels (2).*

*Problèmes simples, empruntés à la vie courante d'énoncé très clair (3), traités oralement ou par écrit avec, éventuellement, usage de calcul mental rapide, et pouvant exiger la succession de deux ou même trois opérations.*

##### *Deuxième année.*

*Révision et contrôle des acquisitions des années précédentes (et en particulier du C.M.1). Dictées de grands nombres et nombres décimaux.*

(1) Addition au programme. L'omission du calcul mental au cours moyen est une erreur grave, expression de la hâte excessive à tenir l'élémentaire pour acquis et à le dépasser.

(2) L'énumération de ces instruments appartient aux instructions.

(3) Cette mention, répétée au programme de chaque année, est due au fait que, très fréquemment, les énoncés de problèmes sont ambigus et obscurs ; en sorte que le problème ne peut être résolu qu'après « explication de texte ». Ce n'en est pas le lieu.

*Preuve par 9 de la multiplication (comme procédé simple de calcul).*

*Division par un nombre entier de plus de 2 chiffres. Nombres décimaux au dividende ou au diviseur.*

*Prix et poids à l'unité dans une multiplication ou un quotient.*

*Fractions avec 2, 3, 4, 5, 10, 60, 100, 1.000 au dénominateur, et un nombre égal ou supérieur à 1 au numérateur. A l'exclusion des autres fractions, calculer une fraction d'une grandeur ; comparer, additionner et soustraire des fractions de même dénominateur.*

*Règle de 3 (comme procédé avantageux de calcul).*

*Divisibilité par 2, 5, 3, 9. Utilisation des caractères de divisibilité pour la simplification d'un quotient et d'une règle de 3.*

*Centimètre carré, décimètre carré, mètre carré. Surface du carré et du rectangle en ces unités.*

*Heures, minutes, secondes. Expression en minutes d'un nombre d'heures ou d'heures et minutes. Exercice analogue pour les secondes.*

*Construction de cubes et de parallélépipèdes rectangle (sans étude du volume).*

*Tracés de cercle. Rayon et diamètre (sans calcul de circonférence, ni de surface).*

*Problèmes à opérations successives.*

---

## **LA VIE DE L'ASSOCIATION** (Suite de la page 5)

### **Rapport d'activité** (suite de l'exposé présenté le 3 décembre)

Quant aux adhésions, elles sont venues d'abord en nombre assez satisfaisant, puis, dès le début des vacances, elles se sont beaucoup raréfiées. A la rentrée, notre association comptait environ 180 adhérents, dont la plupart, en raison de l'ouverture relativement tardive de notre compte de chèques postaux, avaient été priés d'ajourner le règlement de leur cotisation.

A la rentrée, le courant d'adhésions s'est ranimé, mais il n'a repris quelque ampleur qu'à partir de la mi-octobre, pour atteindre, au début de novembre, le rythme de quelque 6 adhésions par jour de courrier, qui s'est maintenu depuis. Les vacances nous ont donc, au total, ralenti un peu plus que nous ne l'avions prévu.

Présentement, en comptant une quarantaine d'adhésions du début qui ne sont pas encore confirmées, nous sommes près de 400, dont environ une moitié d'enseignants et une moitié de médecins et de parents d'élèves — entendez de parents qui ne sont ni enseignants ni médecins. Sur ce nombre, il y a eu une trentaine d'adhésions de membres bienfaiteurs, et nous saisissons cette occasion de les remercier.

Ce courant d'adhésions se maintient par communication de proche en proche. Certains adhérents prennent la peine de faire connaître notre groupe aux personnes de leurs relations qu'elles présumement capables de s'y intéresser. Ils distribuent tantôt une demi-douzaine de bulletins, tantôt une quinzaine, voire davantage. Le Dr Guy Vermeil a entamé dans les milieux médicaux une action à plus grande échelle, et son action a déclenché un mouvement important. Cette méthode paraît être la bonne. Elle nous vaut des adhésions données en pleine connaissance de cause et elle fait de la croissance de l'association l'œuvre commune de ses membres.

Tout cela serait en somme satisfaisant, mais il y a des points faibles à signaler. Les enseignants du technique, surtout les enseignants scientifiques de second

degré, sont en trop petit nombre. Or, nous ne pouvons rien faire d'équilibré sans un concours suffisant de leur part. Il y a donc un effort particulier à faire, qui est d'ailleurs en cours pour gagner à D.J.S. un nombre suffisant d'entre eux.

Le recrutement — indispensable — n'est qu'un moyen. Quelle est notre action ? Faut-il dire, parce que nous en sommes encore à faire démarrer nos premiers groupes de travail, que cette action n'avance pas beaucoup ? Il y a plusieurs raisons pour ne pas tomber dans ce pessimisme.

La première c'est que notre manifeste, la constitution même de notre Association ont déjà produit un certain effet. Il y a, dans le bon sens, un mouvement d'opinion, encore trop faible, mais qui s'amplifie, et auquel nous avons contribué. Nous y contribuons encore, puisque la diffusion de notre manifeste continue. Récemment, nous l'avons fait connaître au Congrès des *Cahiers Pédagogiques* qui a eu lieu à Lyon les 10 et 11 novembre derniers et où nous avons rencontré sympathie et compréhension. L'équipe des *Cahiers* et notre association sont maintenant en liaison très confiante, ce qui a une grande importance pratique. Sur ce plan de la coopération, il faut dire que, nouveaux venus, nous n'avons jamais eu l'intention d'ignorer ou négliger les efforts de ceux qui, avant nous, ont travaillé à la rénovation de l'enseignement en France nous l'avons dit dans notre manifeste. Aussi, n'avons-nous pas hésité à participer à un comité de liaison conçu selon une formule très souple, qui respecte entièrement notre liberté, comme celle des autres groupements, et qui permet des contacts utiles.

Mais nous avons à faire un travail spécifique, qui est notre raison d'être : à préciser quelles modifications nous demandons aux programmes et à l'application des programmes. C'est pour cette tâche ardue que nous constituons des groupes de travail. C'est très lent, par la simple raison que ceux qui ont la compétence néces-

saire pour y parvenir n'ont, en général, pas le temps de le faire. Ceux mêmes qui acceptent d'y participer sont en général des gens sur-occupés, surmenés, qui consentent, pour assumer cette tâche supplémentaire, un sacrifice de la denrée la plus rare et la plus précieuse — le temps. On peut en dire autant de presque tous ceux qui s'occupent activement de notre association. Le surmenage étant le lot commun, les adultes n'ont pas le temps de préserver leurs enfants de ce fléau de notre civilisation.

Il faut dire aussi que nous rencontrons, comme c'était inévitable, des réticences chez certains professeurs éminents, qui traitent dans les associations d'enseignants ces questions d'horaires, programmes et méthodes d'enseignement dont nous faisons l'objet de nos études. Cela n'empêche pas que leur coopération soit nécessaire à un travail d'ensemble. Ils peuvent la donner à titre individuel et sans engager leurs associations respectives. Mais tout cela exige des explications qui consomment du temps.

*Pour tous les groupes, la consigne est la même : préciser les réformes dont nous demanderons l'application dès l'année scolaire 1964-65. Ainsi, nous nous plaçons en pleine réalité concrète, en pleine actualité, nous évitons les attraits et les inconvénients de l'attentisme.*

Le premier à constituer était le groupe médical qui doit donner ses indications aux autres, sans prendre de positions extrêmes, car cela ne pourrait pas conduire à des résultats pratiques, mais en faisant connaître les tolérances qu'il serait médicalement inadmissible de dépasser.

Deux autres groupes se sont déjà mis à la besogne. Celui de l'enseignement du premier degré et celui du second degré-lettres.

Chaque groupe est ou devra être composé de 7 à 8 personnes au plus, par exemple 4 enseignants de la discipline ou de l'ensemble de disciplines intéressées, si possible un enseignant d'une discipline différente, un médecin, un parent d'élèves. Chaque groupe désigne son ou ses rapporteurs, et s'ils sont plusieurs, un rapporteur principal. Les rapporteurs principaux des différents groupes devront former un groupe central, tant pour assurer une coordination de l'ensemble que pour traiter des problèmes communs comme, par exemple, celui de la structure et des sujets du baccalauréat. Il faudra peut-être d'autres groupes pour d'autres problèmes « horizontaux » — nous n'en sommes qu'au début de notre organisation.

Mais nous ne devons pas traîner — sinon l'événement pourrait bien nous devancer, en nous décevant. Il est légitime de craindre dans ce domaine une réforme bureaucratiquement préparée et imposée, qui échouerait.

Quand nous serons arrivés à une première série de conclusions, nous entrerons dans une nouvelle phase de notre action — celle de travailler à les faire passer dans les textes et dans la pratique. Mais cela, c'est l'avenir — un avenir que nous espérons peu lointain, mais, auparavant, il y a beaucoup à faire.

L'exposé qui précède est à compléter sur les points suivants :

1. — L'Assemblée extraordinaire du 17 décembre 1963 a adopté quelques modifications mineures aux statuts, afin d'assurer le renouvellement du Conseil dans des conditions satisfaisantes de délai et de procédure.

2. — *Adhésions nouvelles.* — Le processus observé lors des grandes vacances s'est reproduit à une moindre échelle lors des congés de Noël : ralentissement des adhésions pendant les congés et se prolongeant plus longtemps qu'eux. A la date où est établi ce rapport, 15 janvier 1964, le nombre des adhérents vient à peine de dépasser 500.

Signalons aussi que si les adhésions de « scientifiques » du second degré classique et moderne et de professeurs de l'enseignement technique restent trop rares, une amélioration commence à se manifester sur ce point névralgique.

Pour les motifs exposés au rapport financier (et en première page de cette *Lettre d'Information*), notre effort de recrutement, resté jusqu'à présent modéré, doit très fortement s'accroître.

Cela pourra nous amener prochainement à des interventions dans la presse ou à la radio. Il reste nécessaire qu'elles puissent se fonder sur des études précises. Et, de toute manière, le travail de recrutement le plus efficace restera celui des adhérents eux-mêmes. La *Lettre d'Information* leur fournira un bon instrument de propagande, puisqu'elle démontre le sérieux de notre travail.

3. — *Groupes de travail.* — Outre les premiers rapports des groupes « médical » et « Enseignement du premier degré », le rapport du groupe « Langues vivantes » sera diffusé bientôt.

Fonctionnent aussi un groupe « Lettres » et un groupe « Histoire et Géographie » dont nous espérons pouvoir publier prochainement les rapports.

Les groupes de travail scientifiques sont en cours de constitution.

Un groupe horizontal « Baccalauréat » va, lui aussi, se mettre à la tâche — et nous espérons constituer un groupe « Enseignement technique ».

Il ne faut pas voir dans ces groupes des unités rigides et séparées par des cloisons étanches. Rien ne nous oblige à nous enfermer ainsi, et nous aurions bien tort de le faire. Tel groupe est consulté par un autre, tel membre d'un groupe assiste à une ou plusieurs séances d'un autre ; certaines réunions sont communes ; le groupe « baccalauréat » doit être composé de membres des autres groupes du second degré, etc. La « liaison intergroupe » ne pose pas de problème pratique.

4. — *Lettre d'information.* .. Toutes explications à ce sujet sont données dans notre premier numéro. La publication de ce bulletin marque évidemment une étape dans le développement de D.J.S.

5. — *Sections départementales.* — Aucune ne s'est

encore formée. Cependant, il serait déjà possible de créer de telles sections à Lyon, Dijon, peut-être Nancy... L'initiative, ici, appartient aux adhérents.

6. — *Action ultérieure.* — Nous espérons, à la suite de notre première *Lettre d'information*, recevoir de nombreuses lettres d'adhérents relatives aux rapports qu'elle contient. Cela devrait permettre au Conseil élu par l'Assemblée de formuler rapidement une première série de propositions de D.J.S. relatives à l'enseignement du premier degré. Elles seraient présentées au Ministère de l'Éducation Nationale, à d'autres associations et à l'opinion publique.

Il devrait être possible, ensuite, de formuler une

autre série de propositions relatives à l'enseignement du second degré — en les appuyant, elles aussi, en tant que de besoin, d'une action de propagande.

Ce ne sera qu'un début. Il s'agira de propositions à court terme, dont nous demanderons la mise en œuvre dès la prochaine année scolaire. Nous nous engagerons ensuite vers des réformes à plus lointaine échéance.

Jusqu'à nouvel ordre, il est envisagé que notre action reste centrée sur le problème de la surcharge des études, de l'allègement des programmes et de leur application. Le jour où le Conseil estimerait souhaitable d'élargir notre action, il aurait à consulter les adhérents.

## Rapport financier

### I. — Exercice 1963.

Les comptes de l'Association pour la période allant de sa création (en juin 1963) au 31 décembre 1963 sont résumés dans le bilan ci-dessous :

<i>Recettes</i>	<i>Dépenses</i>
Cotisations :	
Bienfaiteurs : 40 × 50 .....	Frais d'impression des « Appels », « Appels et statuts », bulletins d'adhésion .....
Titulaires : 384 × 10 .....	Reproduction documents
Acompte sur cotisation.....	groupes de travail .....
	Frais administratifs et de propagande (Dactylographie, Fournitures, Timbres, téléphones, achats de documents, frais de réunion, etc.) .....
	Avoir en caisse au 31 décembre 1963.....
Total .....	Total .....
5.845,00	5.845,00

Les comptes arrêtés au 31 décembre 1963 laissent donc apparaître un *solde créditeur de F 2.953,75.*

Grâce à des concours bénévoles, en effet, les frais de fonctionnement administratifs et de propagande ont été faibles : moins de 1.800 F, compte tenu des frais de formation dont la majeure partie a été prise en charge par les fondateurs. Soit environ 500 F par mois d'activité pleine.

Nous demandons aux adhérents dont la cotisation reste due, de bien vouloir en verser le montant (C.C.P. 16.441-62 Paris).

### II. — Les perspectives.

Avec la publication de la *Lettre d'Information*, nous entrons dans une phase nouvelle où les dépenses seront plus élevées. Nous posons cependant, en principe, que *le montant des cotisations ne doit pas être augmenté.* En outre, pour les adhérents de 1963, l'appel des cotisations 1964 ne sera pas fait avant qu'une année pleine se soit écoulée depuis la date de l'adhésion. Dans ces conditions, le nombre des *Lettres d'informations* (ou autres publications) que nous pourrons faire paraître va dépendre du nombre d'adhésions nouvelles que nous saurons obtenir.

Or, la première *Lettre d'information* ne contient que les tout premiers rapports de nos groupes de

travail. Il ne faut pas que la communication des rapports ultérieurs (et de lettres d'adhérents à leur sujet) soit ajournée, ou ne se fasse qu'à un rythme ralenti par le manque de ressources.

Nous devons donc passer d'un effort modéré de recrutement à un effort intensifié. Le développement rapide de notre association est devenu la condition de son efficacité.

Il faut reconnaître que, pour des prévisions budgétaires, cela fait beaucoup d'inconnues. Le nombre « d'abonnements de soutien » que nous recevrons et les montants versés à ce titre font une inconnue de plus.

Dans ces conditions, tout budget que nous présenterions maintenant serait artificiel et arbitraire. Le certain est que nos dépenses dépendront du nombre de *Lettres d'information* que nous pourrons faire paraître et diffuser, et que cette possibilité dépendra elle-même du nombre d'adhésions nouvelles que nous obtiendrons. Or, l'expérience des mois passés ne fournit pas d'indication valable à cet égard, puisque nous ne disposons pas de l'instrument de propagande que constitue la lettre d'information elle-même, et que nous ajournons volontairement la propagande par la presse ou la radio.

Les communications faites dans la *Lettre d'information* permettront d'ailleurs aux adhérents de suivre la situation financière de l'association.

En tout cas, la gestion financière restera fondée sur le maintien du montant des cotisations fixé à l'origine, et l'accroissement de nos dépenses limité à celui de nos recettes.

## Le renouvellement du Conseil

### I. — *Données de la question.*

On sait que le Conseil d'administration de D.J.S. est présentement composé de 7 membres et que la prochaine Assemblée doit désigner un nouveau Conseil de 12 membres, élus pour 4 ans.

Une circulaire aux adhérents en date du 18 décembre 1963, demandant le dépôt avant le 16 janvier 1964 des candidatures présentées soit par le candidat lui-même, soit par un autre adhérent, soit par un groupe d'adhérents, est demeurée sans résultat — ce qui laissait le Conseil sortant à la fois libre et sans secours dans la tâche de préparer une liste.

Or, il ne fallait pas seulement trouver 12 volontaires, mais encore : 1) qu'ils fussent domiciliés à Paris, ou aux proches environs de Paris, afin que le Conseil, organe de gestion, pût se réunir aisément, voire inopinément; 2) que la moitié d'entre eux appartint au corps enseignant. En effet, puisque c'est l'activité des enseignants que les réformes envisagées mettent en cause, il est bon qu'ils aient au Conseil une prépondérance; et en prenant parmi eux six membres du Conseil, dont le Président, elle leur sera assurée. Le difficile n'était certes pas de trouver six enseignants de compétence incontestée, mais, tout en respectant un certain équilibre des disciplines et catégories, d'en trouver six en mesure d'arracher à leurs occupations professionnelles et familiales le temps voulu. Quant aux médecins, gens pressés aussi, leur influence au sein de D.J.S. ne sera pas amoindrie s'ils ne sont que deux à son Conseil, laissant ainsi la possibilité de désigner 4 parents d'élèves.

Enfin, il est sans doute bon que notre jeune association bénéficie de l'expérience qu'ont pu acquérir les membres du Conseil constitué il y a quelques mois. Plusieurs d'entre eux auraient personnellement préféré être relevés de cette charge, mais ils ont renoncé à leur intention sur l'insistance de leurs collègues. Seul M<sup>r</sup> Gavaudan, avoué, a persisté dans son désir de s'effacer, en indiquant qu'il était prêt à maintenir au prochain Conseil son concours bénévole en tant que conseiller juridique.

Finalement, le Conseil est en mesure de présenter une liste complète qu'on trouvera ci-dessous.

### II. — *La liste présentée.*

Comme il est convenable que les candidats fassent connaître leurs nom, prénom et qualités, il a été demandé à chacun d'eux de rédiger quelques lignes sur lui-même, en exemptant seulement de cette petite

corvée le président et le vice-président du Conseil sortant, sans doute suffisamment connus.

### *Enseignants.*

*Suzanne BAER.* — Institutrice enseignant dans un C.E.G. Elle s'est vu confier, sans qu'on se fût assuré qu'elle disposât d'une once de pédagogie : pour ses débuts, pendant deux ans (alors qu'elle préparait des certificats de licence), un cours élémentaire; puis, pendant un an, un cours préparatoire (classe qui ne devrait être confiée qu'à des maîtres des plus qualifiés). Cette expérience continuée en cours complémentaire (pour lequel on la désigna inopinément — il est vrai que c'était pendant la guerre, mais comment en irait-il aujourd'hui ?), puis au C.E.G., l'a persuadée qu'il y a bien lieu de défendre la jeunesse scolaire. — Membre du Conseil sortant.

*Louis BARON.* — Ingénieur des Arts et Métiers, professeur de mécanique des Ecoles normales nationales d'enseignement professionnel. Il enseigne à l'E.N.S.E.T. et exerce les fonctions de chef du service des ateliers au Centre national de Cachan. Expert auprès de l'O.C.D.E. pour la formation professionnelle des techniciens. Deux enfants, étudiants.

*Marc CASATI.* — Né avec le siècle — au temps des boursiers. Il fut l'un d'eux. Débuts comme chargé de cours en Algérie. Agrégé d'histoire et géographie en 1925, il a enseigné en France, puis en Indochine (1925-1933), puis à Paris. Professeur de première et lettres supérieures au lycée Janson de Sailly, chargé de cours complémentaire à la Sorbonne. (N.D.L.R. : Ce texte ne porte pas trace d'un humour qu'il exerce plutôt dans la contradiction. D'humeur caustique, d'esprit critique et de langage contenu, il est très réservé sur l'emploi d'épithètes incontrôlées telles que « démentiel » ou « monstrueux ». Nous les contrôlerons). — Membre du Conseil sortant.

*Pierre SAMUEL.* — E.N.S. Agrégé de Mathématiques 1945. Doctor in Philosophy (Princeton, 1947). Docteur ès Sciences (Paris, 1949). Professeur à l'Université de Clermont-Ferrand (1949-1961). Professeur à la Sorbonne (depuis 1961). Diverses missions d'enseignement et de recherche à l'étranger (U.S.A., Mexique, Brésil, Inde).

*Christiane SIEGFRIED.* — Institutrice. Une année de cours préparatoire, pour ses débuts. Une année de remplacement (dans 10 écoles). Après le certificat d'aptitude pédagogique : une « classe enfantine » (50 enfants); puis un cours complémentaire à Clichy, où

elle enseigne actuellement. — Elle a participé à la formation de D.J.S.

#### Médecin.

**Guy VERMEIL.** — Né en 1917, fils d'un universitaire, ancien interne des hôpitaux de Paris, il a été, pour la pédiatrie, l'élève de Robert Debré, son interne, son chef de clinique, son assistant. Il est encore assistant bénévole à l'Hôpital des Enfants-Malades, dans le service du Professeur Julien Marie, et spécialement attaché au Centre d'étude des maladies du métabolisme de l'enfant. (N.D.L.R. : Les lecteurs de l'*Education Nationale* n'ont pas oublié ses interventions sur le problème de la fatigue scolaire ; et ceux d'entre nous qui ont connu le Professeur Edmond Vermeil, voire milité à son côté, sont heureux de travailler aujourd'hui avec son fils). — L'un des co-fondateurs et membre des plus actifs de D.J.S.

#### Parents d'élèves.

**Henri GRANDJOUAN.** — Incertain de l'éclairage sous lequel il convenait de se présenter, il a résisté à la suggestion de se classer comme anarchiste pondéré (vu l'âge) et préféré faire savoir que, né en 1901, il a passé son certificat d'études primaires dans son arrondissement, le cinquième, et plus tard une licence de physique et chimie ; puis, qu'ingénieur civil des mines (promotion 1921), il a été préparateur de physique générale à l'Ecole Centrale, secrétaire de Paul Langevin, enfin ingénieur dans des sociétés à but lucratif pendant près d'un tiers de siècle. Cinq enfants, dont le plus jeune a 12 ans et l'aîné 34. — L'un des co-fondateurs de D.J.S.

**Anise POSTEL-VINAY.** — Licenciée d'allemand en 1942 et, quelques semaines après, déportée à Ravensbrück, en est revenue après 3 ans, s'est présentée à

l'E.N.A. dans l'ambition d'entrer à l'Education Nationale pour y travailler à la réforme de l'enseignement. L'oral en décida autrement. Mère de 4 élèves, qui s'échelonnent actuellement de la neuvième à la première. Le temps disponible qui lui restait a été consacré surtout aux relations franco-africaines et à l'activité de l'Association des anciennes déportées de la Résistance. — Elle a participé à l'un des groupes de travail de D.J.S.

**Jean SAUVY.** — Ancien élève de l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées, diplômé d'études supérieures de sociologie. — Secrétaire-trésorier du Conseil sortant. (N.D.L.R. : Son fils, élève de cours moyen, a présenté, sur la brièveté des récréations, des vues pertinentes, soumises au groupe médical de D.J.S.).

**François WALTER.** — Son métier est de vérifier les comptes de l'Etat, mais c'est plutôt en examinant les cahiers de ses gosses qu'il s'est initié aux problèmes dont se préoccupe D.J.S. C'est à tort que les *Cahiers Pédagogiques* (numéro spécial de janvier 1964) l'ont désigné comme « fondateur » de notre association, vu que, pour en former une, il faut être plusieurs, et que D. J. S. a eu, heureusement, une soixantaine de co-fondateurs. Avec un plus grand nombre d'économistes visant au plein emploi, à l'amélioration de la productivité, etc., il est de ceux qui ont contribué à jeter nos contemporains dans le tourbillon où ils s'épuisent. Son médecin réclame depuis une trentaine d'années qu'il réduise son horaire de travail, à peu près dans la proportion où Guy Vermeil veut réduire celui des élèves du premier degré. En somme : un expert en surmenage. — Membre du Conseil sortant.

Ce qui, avec Marcel BATAILLON et le Docteur DELTHIL (voir page 1), fait bien 12.

---

## BULLETIN D'ADHÉSION

NOM : .....

Titres : .....

Prénom : .....

Parent (ou grand-parent) d'élèves

(Dans la négative rayer cette mention)

Profession : .....  
(Pour les enseignants prière de préciser la discipline enseignée)

Adresse : .....

Téléphone : .....

donne son adhésion à DEFENSE de la JEUNESSE SCOLAIRE en qualité de — membre bienfaiteur  
— membre titulaire

Le .....

Signature

---

Cotisation : Membre Bienfaiteur : 50 Francs — Membre Titulaire : 10 Francs.

Règlement par chèque bancaire au nom de l'Association, ou par versement postal au C.C.P. DEFENSE de la JEUNESSE SCOLAIRE, Paris 16 441 62.

## CORRESPONDANCE

(Suite de la page 3)

De deux psychologues, Paris :

*Il s'agit, non pas d'élaguer les programmes actuels, mais d'élaborer de nouveaux programmes sur de nouveaux fondements.*

(Eh bien non ! Pas pour commencer, en tout cas. Nous ne partons pas de zéro, mais d'un système qui a une structure donnée et qui ne se transformera pas d'un coup. En logique pure, on commencerait par une tentative pour définir le programme idéal et se mettre d'accord sur cette définition. Notre approche est autre, radicalement : empirique, modeste, pratique. Notre affaire est de discerner certaines erreurs (globalement désignées dans notre Appel) - erreurs à nos yeux graves, et qui peuvent aisément être mises en évidence, et dès lors corrigées sans délai à la seule condition qu'on le veuille : volonté qu'il s'agit de faire naître ou de fortifier. Ce pas fait, les autres suivront - tandis que nous risquerions fort de ne jamais démarrer si nous commençons par nous engager dans des discussions *a priori*. Dans certains cas, il est vrai, on pourra, pour des réformes plus profondes et à plus long terme, réclamer dès maintenant des expériences (précises), des réalisations limitées. Ce sont néanmoins les réalisations prochainement généralisables qui nous intéressent surtout pour l'instant. N.D.L.R.).

De M. André Guerre, professeur au lycée de Bordeaux-:

*Rien de sérieux ne pourra être fait dans l'immédiat, sur le plan pratique, si l'on n'obtient pas au minimum un aménagement du baccalauréat, si on ne débarrasse pas les élèves de la hantise de cet examen. Comment développer leurs initiatives, leur donner confiance en eux-mêmes, répondre à leur curiosité, leur donner le sens de la culture, avec ce boulet à trainer, devenu monstrueux, particulièrement sous la forme de la dissertation. Qui prendra le risque d'alléger un programme trop prétentieux, de faire un choix, de tenter des expériences de renouvellement et d'adaptation, bref de s'écarter du jeu traditionnel, s'il ne peut en même temps assurer élèves et familles que cela ne nuira en rien aux résultats de l'examen...*

*Notre Association n'a pas seulement pour but de courir au plus pressé, d'obtenir quelques aménagements partiels, et si elle veut un allègement des programmes, c'est afin de préserver la qualité de l'enseignement.*

(Certainement. Quant aux baccalauréat aussi, M. Guerre a parfaitement défini nos préoccupations. Notre groupe de travail « baccalauréat » est enfin constitué, et son rapport sera prêt sinon pour la prochaine *Lettre*, du moins pour la suivante. N.D.L.R.)

De M. E. Rivet, professeur de lettres à Lyon :

*C'est la puissance de l'immobilisme et de l'indifférence qui me frappe. Elle s'explique par une rési-*

*gnation paresseuse ou confortable aux routines, par le culte orgueilleux ou superstitieux des spécialités, chez les meilleurs par la crainte de voir les élèves les plus doués pénalisés par une baisse du trop fameux « niveau des études »... Or, il ne s'agit évidemment pas pour nous de détruire sans réflexion, mais simplement (et ce serait déjà énorme) d'adapter et d'aménager avec plus d'efficacité ce qui existe... Je suis convaincu que nos élèves, moins accablés, moins tendus, travailleraient avec plus d'élan, même avec plus de joie. Trop d'entre eux, pour l'instant, se défendent comme ils peuvent, par la passivité ou par le truquage.*

De M. L. Duvert, professeur de mathématiques à Lyon :

*Pour toutes les disciplines... Le développement des connaissances accumulées par l'homme interdit tout espoir de tout apprendre à l'école. Elle doit « apprendre à apprendre ». L'éducation permanente fera le reste... Dès lors, les délais d'acquisition du savoir deviennent moins contraignants. La prolongation de la scolarité obligatoire doit être l'occasion d'enseigner moins de choses, en plus de temps, à la masse des enfants scolarisables.*

*Pour les mathématiques. Nécessité (plus forte, me semble-t-il que pour quelques autres disciplines) d'établir des bases solides. Il y faut du temps au départ, mais on le récupère par la suite. Nécessité de travaux dirigés, par demi-classes (J'y insiste pour les math., mais les travaux dirigés sont généralement bénéfiques).*

*A propos des mathématiques modernes. Leur introduction, prudente, progressive, dans les programmes me paraît inévitabile et pédagogiquement souhaitable. C'est déjà commencé, non pour « faire du neuf à tout prix », mais pour faciliter la tâche des élèves. Devant la carence du ministère en ces matières, l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public a entrepris courageusement d'aider au recyclage des collègues.*

De M. Guy Baillet, professeur de langues vivantes à Langres :

*La jeunesse scolaire se trouve effectivement en péril. Sollicitée par une vie de plus en plus mouvementée et bruyante, elle se détourne facilement des études. Ce n'est pas sa faute; c'est plus exactement celle des programmes, des méthodes d'enseignement ou des horaires de travail qu'il conviendrait de remanier comme l'a proposé M. Jacquenod par exemple.*

(Le problème ardu des horaires de travail dans les classes du second degré — y compris le travail en étude ou à domicile — problème évoqué dans les extraits de lettres de parents citées page 3, fait depuis le début de l'année l'objet des travaux de notre groupe médical. Nous espérons pouvoir publier son rapport à ce sujet dans le n° 2 de la *Lettre d'Information*. N.D.L.R.)

De M. P. Saillol, professeur d'histoire et géographie à Guéret :

J'affirme qu'un élève de *Mathématiques Élémentaires* ou de *Sciences Expérimentales* ne peut consacrer à l'histoire et à la géographie qu'une demi heure de travail personnel pour une heure de cours; un élève de philosophie, peut-être trois quarts d'heure. S'il y consacre plus de temps, ce ne peut être qu'aux dépens des autres disciplines ou des heures de sommeil. On ne peut donc demander à l'élève que quelques très rares et simplifiés croquis de géographie : il disposera ainsi d'un quart d'heure pour étudier chaque leçon, le reste étant consacré aux révisions de compositions et de fin d'année. Pratiquement ils peuvent à peine feuilleter leurs manuels, en lire quelques pages, beaucoup arrivent au bachot sans les avoir jamais ouverts, et c'est normal. Dans ces conditions, le professeur consciencieux doit traiter tout le programme. Il doit donc supprimer tout exposé d'élève, tout devoir, toute étude de textes et documents..., et se borner à un cours ex cathedra suivant un plan soigneusement minuté, dont au moins les grands titres et les sous-titres sont dictés et même écrits au tableau... J'ai fait ces plans, j'en ai minuté les diverses parties et parfois les paragraphes : il faut ici parler de minutes et non de « cours », « leçons », « chapitres ».

On a posé au bachot la question suivante : « le Congo belge ». Un professeur ne pouvait consacrer à cette question que 15 minutes, soit pour l'élève 7 minutes afin de relire, apprendre et retenir en fin d'année les notes prises au cours de ces 15 minutes. Avec cela, il devait rédiger pendant 2 heures, c'était alors la durée de l'épreuve.

Autres exemples : « L'agriculture en Australie et Nouvelle Zélande », ou les dernières provocations hitlériennes précédant la guerre. Qui a choisi de pareils sujets ? et comment voulez-vous qu'un professeur hanté par la perspective d'un tel examen puisse négliger les détails et s'en tenir à quelques idées et faits essentiels ? Comment ne pas comprendre l'affo-

lement des élèves consciencieux à l'approche de cette épreuve qui semble faite pour les roublards et les fumistes, lesquels au moins arrivent détendus.

Des remèdes ? J'en vois mal en histoire, sinon celui qui consiste à porter la hache dans le programme. Il faut en supprimer le tiers, peut-être la moitié. En géographie, je vois d'autres possibilités (relatives à la méthode). D'ailleurs pour l'histoire et la géographie, on peut organiser un enseignement post-scolaire.

Quelques exemples enfin de réponses enregistrées à l'oral par moi-même cette année (sur moins de 50 élèves interrogés, chaque élève ayant au moins dix minutes pour réfléchir).

Question : Les bassins houillers britanniques.

Réponse : ?

Q. : Dites-moi au moins si la Grande Bretagne a de la houille.

R. : Un peu, autrefois.

Q. : Et aujourd'hui

R. : Presque plus.

Elève reçu.

Question : Les Pays-Bas.

R. : Je ne sais rien.

Q. : Dites-moi au moins quelle est leur population.

R. : ?

Q. : Voyons, quelle est la population de la France ?

R. : 90 millions.

Q. : Les Pays-Bas sont-ils plus peuplés que l'Angleterre ?

R. : Oui.

Elève reçu.

---

Parmi les adhérents dont les noms ne figurent pas sur nos premières listes, citons F. Châtelet et C. Guiraud, professeurs aux Facultés de Besançon et de Caen, l'inspectrice générale E. Hatinguais, directrice du centre international d'études pédagogiques de Sèvres; l'inspecteur général Rouchette; Louis Legrand; J. Alloiteau, R. Bernas, A. Chapiro, directeurs au CNRS; A. Grosser, dir. à la Fond. Nat. des Sciences Politiques; J. Quignard, dir. au CIEP de Sèvres; J. Avignant, G. Avanzani, A. Avisseau, M.T. Bessirard, J. Boes, F. Blanc, R. Brandicourt, R. Brassart, A. Causin, S. Chatroussat, J. Chomarot, J. Chenu, M. Coulier, S. Deléani, E. Devarieux, Amélie Dubouquet, R. Dutertre, L. Duvert, M. Elié, G. de Faily, M. Flandrin, J. Forasté, R. Fonvieille, O. Gavillet, J. Gautheron, F. et S. Gellé, S. Graux, L. Guihard, A. et M. Héraud, J. Jourdain, F. Lenouvel, M.L. Lopez-Pino, J. Martin, G. Meyraud, M. Micaëla, G. Michel, R. Molino, G. Monnier, M. Motte, F. Oury, R. Penneçot, S. Pézard, R. Picheroi, H. Poiret, Robert Poujade, O. Prieur, A. Ricci, M. Rist, M. Rousselet, P. Saillol, E. Salvaire, J. Samuel, Marthe Sawvy, J. Subes, J. Strawzinski-Magne, A. Traband, P. Van Eecloo, C. Van Haelen, G. Werner, S.D. Winter, G. Zadou-Naïsky; les docteurs J. Lafourcade et B. Lévêque, professeurs agrégés à la Faculté de médecine de Paris; G. Arnaud, R. Delaitre, F. François, Schneegans, Umdenstock, professeurs aux Facultés de médecine de Grenoble, Lyon, Angers, Strasbourg, Limoges; C. Attal, P. Borenstein, J. Canel, P. Grenet, L. Launay, N. Masse, H. de Menibus, R. Michel, R. Millon, Mozziconacci, A. Picard-Rozet, M.H. Revault d'Allonnes, G. Saïd; et pour les parents d'élèves R. et D. Barrat, J. Bedel, R. Blum, Th. Bourrut-Lacouture, P. Boutron, S. Bruel, A. Carmouze, P. Chevrant, Danjou, G. Depallens, P. Dray, P. Duffar, C. Durand, Houist, D. Lecerf, Y. Levy, J. Masse, J. Nordmann, G. Prieur, J. Rey, M. Seydoux, C. de Segnes, O. Thevenin, C. Thomas-Degoug, H. Toulouse, A. Wahl. Cette liste devrait être beaucoup plus longue. Nous l'abrégeons faute de place, en nous en excusant. D'autres listes suivront.

## APPEL

*Nous reproduisons ici l'appel lancé par D. J. S. lors de sa création, en juin 1963.*

Pour une pédagogie rénovée, pour la défense des enfants contre le surmenage scolaire, nous formons une association qui, groupant des maîtres, des médecins et des parents, se propose d'obtenir enfin l'allègement des horaires, celui des programmes, l'adaptation des méthodes d'enseignements aux besoins vitaux des élèves et, par suite, la double amélioration des conditions de leur travail et de la qualité de leurs études.

Nous nous appuyons sur les jugements formulés par de grands universitaires et confirmés par des études médicales précises et alarmantes, jusqu'à présent accueillies avec une sorte d'indifférence.

De jeunes enfants aptes — comme l'a constaté le Dr Delthil — à un effort intellectuel de deux heures par jour travaillent quatre à cinq heures. Maint professeur cède à la tendance naturelle de considérer son enseignement comme seul essentiel et surcharge ses élèves de devoirs et de leçons. Tout projet de réforme scolaire comporte nécessairement un allègement des programmes. Un rapport plus récent du professeur Debré et du Dr Douady spécifie les éléments d'un malmenage qui impose à ses victimes un effort de caractère pathologique.

La rançon de ce système payée par les élèves, mais dont les contrecoûts atteignent les parents et les maîtres consiste en fatigue, nervosité, dégoût des études, réactions négatives qui sont des défenses de l'instinct de conservation, échecs scolaires, troubles parfois durables.

Que d'autres causes y contribuent, c'est l'évidence. La pénurie de maîtres et de locaux, l'encombrement des classes, l'insuffisance des installations, sont des maux que nous déplorons comme tout le monde, et beaucoup d'entre nous militent dans les syndicats, les associations familiales ou ailleurs pour qu'il y soit porté remède. Nous sommes tout aussi conscients des multiples difficultés que notre genre de civilisation oppose, en dehors de l'école ou du lycée, à l'heureux développement de nos enfants. Ces difficultés n'excusent pas une mauvaise orientation pédagogique. Elles en aggravent les effets, elles en rendent l'élimination plus nécessaire. Quels que soient nos jugements sur la cité actuelle ou nos efforts pour la modifier, nous ne pouvons pas attendre pour l'éducation des jeunes la fondation de la cité idéale. Nous devons aux enfants l'enseignement le meilleur dont l'Université, dans les pénibles conditions qui lui sont faites, reste capable. Ce n'est pas aujourd'hui, malgré le dévouement et la compétence des maîtres, celui qu'elle leur donne.

Car les appels des médecins ont été peu écoutés. Les programmes « démentiels », selon le mot fameux du recteur Sarrailh, n'ont subi que des retouches. D'heureuses expériences comme celles des classes à mi-temps, des classes de neige, ont bien démontré l'absurdité des horaires usuels, mais demeurent restreintes. Les instructions qui tracent quelques limites au surmenage sont fréquemment transgressées. Mal informés, pressés de s'enorgueillir du savoir de leurs enfants, trop de parents ne demandent aux maîtres que de les faire travailler davantage. Trop d'enseignants, obéissant à la loi redoutée des programmes, l'appliquent avec un zèle qui multiplie les détails. La réforme des programmes est ajournée sous prétexte que le zèle des maîtres pourrait rendre leur allègement illusoire.

Partant des exigences médicales les plus formelles, et ajoutant nos efforts à tous ceux qui ont déjà été entrepris pour qu'il soit fait droit aux besoins fondamentaux de l'enfance et de l'adolescence, nous voulons informer mieux les parents, faire appel au concours des enseignants, réclamer aux autorités responsables des décisions effectives.

## Extrait des Statuts

Il est formé une Association qui sera régie par la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901 et par lesdits statuts.

Cette Association a pour but : d'améliorer les conditions de travail de la jeunesse scolaire et la qualité de ses études, de la défendre contre le surmenage et, à cet effet, d'alerter l'opinion publique, de préciser les solutions souhaitables, d'obtenir l'allègement des horaires et des programmes et la rénovation des méthodes d'enseignement.

Son siège est à PARIS, 3, rue Suger. Il peut être transféré en tout autre endroit de la ville par simple décision du Conseil d'Administration.

L'Association se compose uniquement de personnes physiques : membres titulaires, membres bienfaiteurs et membres d'honneur. Pour être membre de l'Association à l'un de ces titres, il faut : 1<sup>o</sup> être agréé par le Conseil d'Administration; 2<sup>o</sup> payer une cotisation annuelle qui, pour la première année est de 10 francs pour les membres titulaires, de 50 francs pour les membres bienfaiteurs. Il n'est pas prévu de cotisation pour les membres d'honneur.

Le patrimoine de l'Association répond seul des engagements contractés par elle sans qu'aucun des membres de cette Association, même ceux qui participent à son Administration, puisse en être tenu personnellement.

L'Association est administrée par le Conseil composé de douze membres élus pour quatre ans par l'Assemblée Générale et pris parmi les membres titulaires ou bienfaiteurs de nationalité française. Toutefois le premier Conseil désigné est composé de sept membres.

Le Conseil restera en fonction jusqu'à l'Assemblée qui se réunira à fin février 1964 au plus tard et qui désignera un nouveau Conseil dont les membres seront élus pour la durée normale de quatre ans.

Chaque année, le Conseil nomme parmi ses membres un Bureau composé d'un Président, un Secrétaire et un Trésorier et, éventuellement, de Vice-Présidents.

Il peut être constitué des sections provinciales, soit dans le cadre départemental, soit, avec l'agrément du Conseil, dans un cadre différent. Le Conseil peut s'adjoindre, pour l'une quelconque de ses séances tout responsable d'une section provinciale de 10 membres au moins.

Les fonctions de membre du Conseil d'Administration et de membre du Bureau sont gratuites. Le Conseil prend les décisions nécessaires à l'accomplissement de l'objet social et, notamment organise des groupes de travail et publie les textes utiles. Il décide lui-même des conditions de son fonctionnement. Il gère les ressources de l'Association au mieux des intérêts de celle-ci. Il est, en particulier, habilité à modifier le siège social et à procéder à tous actes juridiques nécessaires à la vie de l'Association.

L'Assemblée Générale se compose des membres de l'Association. Nul ne peut s'y faire représenter que par un sociétaire. Le vote par correspondance est admis pour l'élection des membres du Conseil.

(Les dispositions des statuts non reproduites ci-dessus ne présentent pas de particularités notables. Elles seront communiquées sur demande.)

Le Directeur : H. GRANDJOUAN.

IMPRIMERIE ANDRÉ-POUYÉ & C<sup>o</sup> - MEAUX

Adresser les demandes de renseignements et les adhésions à :

“ DÉFENSE DE LA JEUNESSE SCOLAIRE ”

Boîte postale PARIS 58.06

C. C. P. 16.441-62 PARIS