

L'école nouvelle  
*française*

REVUE DE

L'ÉCOLE  
NOUVELLE  
*française*

LABORATOIRE DES SCIENCES  
DE L'ÉDUCATION - A 420  
UNIVERSITÉ PARIS 9  
2, rue de la Liberté  
93526 SAINT-DENIS CEDEX

51

ANALYSE TRADITIONNELLE  
ET ANALYSE RELATIONNELLE  
EN GRAMMAIRE

par Jacques Wittwer



---

MARS 1957  
mensuel

COLLECTION  
L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE  
pour les éducateurs

- G. ARMETT. — EN REGARDANT MES ENFANTS VIVRE  
Observations, au jour le jour d'une maman.  
225 Fr.
- R. COUSINET. — L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET  
L'ÉDUCATION NOUVELLE.  
Dans quel sens cet enseignement devrait-il  
s'orienter pour s'adapter aux sciences histori-  
ques et à la psychologie des enfants ? C'est  
l'importante question brillamment traitée par  
M. Cousinet, chargé de cours à la Sorbonne.  
240 fr.
- R. COUSINET. — FAIS CE QUE JE TE DIS !  
Simple conseils aux mères de famille, donnés  
avec humour et sens pratique 150 fr.
- R. COUSINET. — LA CULTURE INTELLECTUELLE  
L'auteur s'est proposé de définir la culture  
intellectuelle et d'en montrer les exigences  
pédagogiques. Un fort volume 600 fr.
- X.X.X. FICHES DE DECOUVERTES série B  
Ensemble de 32 fiches réparties en 4 sujets :  
mer — forêt — village — ferme. Fiches d'ex-  
ploration du milieu établies par les meilleurs  
techniciens des méthodes d'éducation active.  
150 fr.

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE

1, rue Garancière, Paris 6<sup>e</sup>

## AVANT-PROPOS

Nos lecteurs n'ont certainement pas oublié le remarquable Cahier (n° 39) que M. Wittwer avait déjà consacré à ce problème pédagogique grave que constitue l'enseignement de la grammaire. Ce second Cahier complètera le premier en apportant une étude, pour la première fois rigoureuse, et appuyée sur une solide argumentation, de cet exercice de l'analyse où l'empirisme et le verbalisme se conjuguent pour troubler l'esprit de l'élève et l'empêcher de voir les réalités du langage oral et écrit. On peut bien dire que, pour la plupart des élèves, faire l'analyse logique d'une phrase, c'est la découper au petit bonheur en quelques fragments sur lesquels il appose une étiquette empruntée avec plus ou moins de vraisemblance à son bagage grammatical. Reprenant ici ce qu'il a dit des étapes de l'enseignement grammatical, M. Wittwer expose cette notion d'analyse relationnelle qu'il avait brillamment exposée à notre dernier stage (voir notre n° 46), et montre à quel âge seulement elle peut être comprise des élèves, et constituer pour eux un exercice intelligent et utile.

R. C.

# ANALYSE TRADITIONNELLE ET ANALYSE RELATIONNELLE EN GRAMMAIRE

---

## PREMIÈRE PARTIE

### ASPECTS ET CLASSIFICATION DES ERREURS D'ANALYSE DES ÉLÉMENTS DU DISCOURS

Avant d'étudier ces aspects et cette classification, il convient de rappeler succinctement comment la grammaire traditionnelle organise l'analyse du discours.

En règle générale, l'analyse porte sur une tranche de discours compris entre des signes de ponctuation majeurs, c'est-à-dire porte sur un fragment compris entre les signes de ponctuation appelés « points » : (.), (!), (?), (...), (;), (:). Bref, il s'agit de la « Phrase ».

La « Phrase » se divise alors en éléments de phrase : les « propositions », les « termes de la proposition », et enfin les « mots ». Les « propositions » et les « mots » se répartissent ensuite selon leur « nature » et selon leur « fonction ». Les « termes de la proposition » ne connaissent en général qu'une seule désignation : celle de « fonction ». On commence cependant à utiliser les désignations « groupe du nom », « groupe du verbe ». Mais cela n'a rien de rigoureux, ni de systématique. La catégorie « mots » comprend ce que l'on appelle depuis fort longtemps les « parties du discours » ; quand l'élève doit chercher la « nature » d'un mot, c'est une de ces « parties du discours » qu'il doit

rappeler. Le mot sera : un « nom », un « pronom », un « adjectif », un « article », un « verbe », un « adverbe », une « préposition », une « conjonction », une « interjection ». La catégorie « propositions » comprend les différentes espèces de propositions ; quand l'élève doit découvrir la « nature » d'une proposition, il peut s'agir d'« une proposition indépendante », d'« une proposition principale », d'« une proposition subordonnée conjonctive, infinitive, participe, ou relative ». La catégorie « termes de la proposition » ne connaît en tant que « nature » que le « groupe du nom » et le « groupe du verbe ».

Voilà pour la « nature » des éléments de la phrase. Voici maintenant un rappel et quelques remarques sur la terminologie des « fonctions grammaticales ».

Quand on consulte un ouvrage de grammaire ou d'analyse grammaticale, on trouve parfois une liste des fonctions grammaticales à étudier. Les tables des matières portent par exemple :

1. la fonction sujet ; 2. la fonction complément d'objet ; 3. la fonction attribut ; 4. la fonction complément d'attribution ; 5. la fonction complément d'agent ; 6. la fonction complément circonstanciel (de temps, de lieu, de manière, de cause, de but, de conséquence, de condition, de comparaison, de concession, d'opposition... etc.) ; 7. la fonction complément de nom ; 8. la fonction complément d'adjectif ; 9. le complément de l'adverbe.

Or, des fonctions comme « sujet », « complément d'objet », « complément circonstanciel » ne sauraient être classées dans la même catégorie que des fonctions comme « complément de nom », « complément d'adjectif ». Voici pourquoi : le mot fonction (terme très ambigu) recouvre, sur le plan de l'analyse du discours, deux acceptions possibles :

— ou bien, il y aura « fonction » entre les « signifiés », c'est-à-dire entre les données du réel représentées par les éléments de la langue, et l'on pense immédiatement aux notions de « sujet de l'action », d'« objet de l'action », d'« agent de l'action », de « qualité attribuée au sujet », de « but à atteindre », bref aux rapports des données dans le réel.

— ou bien, il y aura « fonction » entre les « Signifiants », c'est-à-dire entre les données représentatives, entre les parties

du discours en tant que telles, entre un nom et un pronom, un verbe et un nom, un verbe et un adverbe, une préposition et son régime, etc...

Cette distinction n'est pas toujours clairement dégagée. C'est pourquoi, quand il s'agit des « fonctions grammaticales » il est souhaitable de distinguer les « fonctions entre les catégories du discours » et les « fonctions entre les catégories du réel ». C'est surtout de ces derniers qu'il s'agit quand on parle du « Sens » d'une fonction, l'appellation « forme » étant réservée à la fois aux fonctions entre les « signifiants » et aux dénominations catégorielles de la « nature » de ces signifiants.

### I - Aspects des erreurs d'analyse

L'analyse du discours comprend trois opérations :

- 1°) une division du discours.
- 2°) une dénomination des rapports entre les éléments divisés.
- 3°) une dénomination des éléments divisés.

Comme il y a plusieurs niveaux de division (trois dans la grammaire traditionnelle), ce processus aura lieu aux différents niveaux, et les erreurs possibles

- sur les termes en rapport (1)
- sur la dénomination des rapports (2)
- sur la dénomination des membres des rapports (3)

se retrouvent aux trois niveaux classiques :

- au niveau du mot (A)
- au niveau des termes de la proposition (B)
- au niveau des propositions (C)

d'où les neuf aspects possibles des erreurs d'analyses :

A 1, A 2, A 3, — B 1, B 2, B 3, — C 1, C 2, C 3.

#### A - Au niveau du mot - exemple :

Soit le mot « fatigué » dans la proposition :

« Je le trouve fatigué » où « fatigué » a pour fonction « attri-

but de le » et pour « nature » : « participe passé employé comme « adjectif ».

1. « *fatigué* » : attribut de « je »
2.       »       : complément de « la »
3.       »       : adverbe.

### B - Au niveau des termes de la proposition - exemple :

Soit le terme « avec un marteau » dans la proposition : « Jean enfonce un clou avec un marteau » où « avec un marteau » a pour fonction : complément de moyen (ou d'instrument) de « enfonce » et pour nature « groupe-nom ».

1. « avec un marteau » : complément de « un clou ».
2.       »       : compl. d'attribution de « enfonce ».
3.       »       : groupe-adjectif.

### C - Au niveau de la proposition - exemple :

Soit la proposition « *que vous défendiez depuis longtemps* » dans la phrase : « Vous avez renoncé à une idée *que vous défendiez depuis longtemps* » où « *que vous défendiez depuis longtemps* » est une proposition subordonnée relative complément de l'antécédent « une idée ».

1. « que vous défendiez depuis longtemps » :  
complément de « renoncé »
2.       »       : complément d'objet de « une idée ».
3.       »       : subordonnée conjonctive.

Il va sans dire qu'une même analyse peut cumuler les erreurs : « *que vous défendiez depuis longtemps* » : proposition subordonnée *conjonctive*, *complément d'objet de renoncé* (erreurs 1-2-3-C).

Tels sont donc les aspects des erreurs possibles. Du point de vue scolaire, ces erreurs sont considérées comme équivalentes puisqu'elles entraînent, les unes comme les autres, une cotation nulle.

## II - Classification des erreurs

Du point de vue du processus mental engendrant la réponse, les types d'erreurs 1, 2 et 3 ne sauraient être considérés comme équivalents. Considérons par exemple les erreurs A 1, A 2, A 3 commises à propos du terme « *fatigué* » dans « *je le trouve fatigué* ».

A 1 : attribut de « je » — A 2 : complément de « le » — A 3 : adverbe. Les erreurs A 1 et A 3 montrent une incompréhension des termes en rapport. Les termes de la proposition sont mal reliés. Il y a là une impuissance analytique caractéristique d'un certain niveau mental. En outre, l'erreur A 3 laisse supposer qu'il y a eu contamination par la nature verbale de « *trouvé* » ; « *fatigué* » étant placé à côté de « *trouvé* » devient « *adverbe* ». Cette influence de la disposition spatiale dénote également une capacité analytique peu élaborée. Au contraire, la réponse A 2 montre que le rapport entre « *fatigué* » et « *le* » est bien vu ; l'erreur ne vient que d'une ignorance d'appellation. Il n'y a pas incapacité de structurer la phrase, mais oubli ou ignorance de la dénomination exacte du rapport.

A partir de cet exemple simple, la classification établie ci-dessous distinguera trois grandes causes d'erreurs :

- 1° erreurs dues à la position des termes ;
- 2° erreurs dues à des montages scolaires ;
- 3° erreurs relatives dues à un raisonnement incomplet (ou erreurs d'interprétation).

Il va sans dire que ces causes peuvent interférer, c'est-à-dire s'ajouter ou se compenser. Ces erreurs doivent être considérées comme hiérarchisées en ce sens que les erreurs de position sont les plus primitives, tandis que les erreurs dénotant des insuffisances de raisonnement sont les plus proches de l'élaboration correcte.

- 1° Les erreurs dues à la position des termes :

### a) par juxtaposition :

ex. : « *Il s'éloigne de la grève A PETIT PAS* » : « *à petits*

pas », complément de « la grève ». La relation s'est établie fausement entre les signifiants les plus proches.

**b) par projection :**

ex. : « A *CHAQUE BOUTIQUE*, ces dames s'arrêtaient en même temps ». « A chaque boutique » : complément circonstanciel de temps de « s'arrêtaient ». La valeur du complément le plus aisé à découvrir est « projeté » sur un autre terme.

**c) par pré-position :**

ex. : « *DANS LA RUE*, se répandaient de curieux propos ». « Dans la rue », sujet de « se répandaient ».

**d) par post-position :**

« *Dans la rue*, se répandaient *DE CURIEUX PROPOS* », « de curieux propos », complément d'objet indirect de « se répandaient ». La position habituelle du sujet et du complément commande les réponses.

**e) par extension :**

ex. : « J'ai rencontré dans la plaine de Rome, *QUINZE CHARRUES DE FRONT* », « quinze charrues de front », complément de quantité de « ai rencontré ».

La fonction de la partie (*quinze*) est attribuée au tout (*quinze charrues de front*). Il y a *analyse centrifuge*.

**f) par compréhension :**

ex. : « J'avais senti que le coin *DE sa paupière* se mouillait », « de » : complément d'objet direct de « avait senti ».

Ici la fonction du tout (*le coin de sa paupière se mouillait*) est appliqué à la partie (*de*). Il y a *analyse centripète*.

2° Les erreurs dues à des montages scolaires :

Un conditionnement a été monté entre des formes c'est-à-dire entre les parties du discours en tant que « signifiants » : par exemple, telle préposition régit tel type de complément — les conditionnements ainsi réalisés aboutissent à des erreurs de types 1, 2 et 3.

a) conditionnement entraînant l'erreur sur les termes en rapport.

ex. : « *Le messenger remet un pli AU ROI* » :

« au roi » complément d'attribution de « un pli ».

L'emploi par l'enfant des questions à qui, à quoi (*remet un pli à qui ?...*) le conduit à ne pas dégager la double transivité de « remet » :

« *Le messenger remet* »  $\left\{ \begin{array}{l} \text{un pli} \\ \text{au roi} \end{array} \right.$

b) conditionnement entraînant l'erreur sur la dénomination du rapport.

Ce sont par exemple les erreurs relatives aux néfastes questions qui ? ou quoi ? posées après le verbe :

« L'enfant est quoi ?... *gentil* »

« gentil » : complément d'objet direct de « est » !

« ...Le jardin où poussent quoi ?... *les légumes* »

« les légumes » : complément d'objet direct de « poussent ! »

Et encore ? A la question comment ? répond tantôt le complément de manière :

« Il travaille comment ? ...*avec ardeur* »

« avec ardeur » complément de manière de « travaille » (ce qui est conforme à l'analyse classique) ;

tantôt l'attribut du sujet ! :

Cette rue est comment ? ...*bruyante*

« bruyante » devient ainsi *complément de manière* en raison du conditionnement : *comment ? complément de manière*.

C'est encore la préposition « pour » qu'on lie à la fonction *complément de but* et qui fera trouver dans la phrase : « *Pour des raisons inconnues, l'avion retourne à sa base* » un terme marquant le but, alors qu'il indique nettement la cause : « *Pour des raisons inconnues* ».

Ces erreurs sont d'autant plus lamentables qu'elles sont parfaitement gratuites : elles sont ajoutées aux autres par une pédagogie visant à des résultats spectaculaires, mais sans profit pour l'avenir logique de l'enfant.

c) conditionnement entraînant l'erreur sur la dénomination de la nature d'un terme.

Ce type d'erreurs est surtout fréquent quand il s'agit de termes polyvalents :

*les articles et pronoms « le, la, les »*

*le terme que : conjonction de subordination,*

*pronom relatif,*

*pronom interrogatif,*

*adjectif exclamatif,*

*membre de la locution adverbiale*

*ne... que.*

Comme la méthode traditionnelle a pris la très mauvaise habitude de faire analyser la « nature » avant la « fonction », les erreurs sont innombrables.

3° Les erreurs d'interprétation :

Elles intéressent également les rapports des termes, la dénomination de ces rapports et celle des membres de ces rapports, mais la cause n'est ni une structuration incohérente, ni un conditionnement sans souplesse.

Le raisonnement qui sous-tend l'analyse est partiellement valable..

a) sur le rapport des termes :

ex. : « *Le gardien défendit aux enfants qu'ils marchent sur les pelouses* », « qu'ils marchent sur les pelouses » complément de la principale.

L'analyse n'est pas fautive ; simplement, elle reste vague car elle ne rend pas compte de la double articulation transitive du verbe de la principale :

« le gardien défendit » { aux enfants (complément d'attribution)  
qu'ils marchent sur les pelouses »  
(complément d'objet direct).

L'analyse la meilleure est donc : complément d'objet direct du verbe de la principale « défendit ».

b) sur la dénomination du rapport :

Toutes les difficultés ne seront pas soulevées ici : on se contentera de rappeler celles qui sont le plus fréquemment rencontrées par l'auteur :

1. Il y a hésitation sur la dénomination relative à un fait de caractérisation : *attribut, épithète, apposition, adjectif détaché* ? dans : Le chat est *agile* ; Le chat *agile*... ; *Agile*, le chat...

2. Il y a hésitation sur les dénominations des fonctions : *Complément d'agent, Complément de moyen, Complément d'instrument*.

L'élève ne voit pas toujours que la fonction complément d'agent exige la construction passive : « *L'enfant fut rattrapé PAR LES VAGABONDS* » tandis que les compléments de moyen et d'instrument sont indépendants de la voix de la proposition où ils figurent :

« *Le bouchon fut arraché par Paul avec un fil de fer* » ou « *Paul arracha le bouchon avec un fil de fer* ».

On conçoit que la dénomination « complément d'agent » pour les compléments soulignés n'a rien d'absurde.

C'est là une erreur d'interprétation typique.

3. Il y a hésitation sur les dénominations des circonstances suivantes : *cause, conséquence, but*.

Il ne faut pas chercher beaucoup pour s'apercevoir que les problèmes posés ici relèvent de la philosophie plus que de la grammaire ! C'est ainsi que la grammaire ne distingue pas entre le sens de propositions subordonnées marquant la cause finale » (ex. : *Il travaillait ferme PARCE QU'IL VOULAIT REUSSIR*) et le sens de propositions subordonnées marquant la « cause initiale » : (ex. : *Ils ne sortirent pas PARCE QU'IL PLEUVAIT TROP*). On ne saurait prendre pour un sot l'élève qui fait de la proposition marquant une « cause finale » une proposition marquant le but !

Une erreur plus grave consiste à intervertir la liaison cause — conséquence, ou pour mieux dire, à ranger la proposition subordonnée marquant la cause dans la catégorie des propositions marquant la conséquence ou inversement (ex. : *Il brouilla si bien les signaux que personne ne s'y reconnut plus*). « Que personne ne s'y reconnut plus » devenant par exemple

une proposition subordonnée marquant la « cause ». Cette erreur est d'autant plus fréquente que la grammaire traditionnelle n'exige aucune dénomination de sens relative à la proposition principale. Or, il est bien évident qu'une saine compréhension ne saurait se passer du couple complet : *cause* — *conséquence* quelle que soit le type de construction grammaticale qui le sous-entend.

c) sur la dénomination des termes :

Comment se montrer sévère et rigoureux sur la dénomination de certains mots alors que les grammairiens eux-mêmes hésitent entre la dénomination historique et la dénomination fonctionnelle ? Un très bel exemple en est donné par « en ». En dehors de son emploi comme préposition (lat. *in* — *en*) « en » étymologiquement adverbe (du lat. « de inde ») est catalogué comme « *adverbe personnel* » par Ch. Bruneau, (1) comme « *adverbe pronominal* » ou « *pronom adverbial* » par M. Grévisse, (2) et comme « *pronom adverbial* » par R. Radouant (3).

On ne saurait décemment refuser à l'élève une bonne marge d'interprétation !

C'est encore le problème complexe des conjonctions cataloguées comme conjonctions de coordination : *et*, *ou*, *ni*, *mais*, *or*, *car*, *donc* ; en dehors de la notion de « relation » (la conjonction de coordination, comme la conjonction de subordination, comme la préposition, et comme le verbe aussi, relie des termes ou des ensembles de termes), quels critères précis délimitent cette classification ? Le but du présent Cahier n'est pas de faire une étude serrée de la coordination, mais la simple confrontation des trois ouvrages précédemment cités suffit à montrer que ces critères sont mal définis. Une seule remarque : peut-on vrai-

---

(1) Ch. BRUNEAU et F. BRUNOT. — Précis de grammaire historique.

Ch. BRUNEAU et M. HEULLUY. — Grammaire française, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Classes de Lettres ; Delagrave 1940. (p. 247-249).

(2) M. GREVISSE. — Le bon usage. J. DUCULOT, Belgique 1946 (p. 359 § 498).

(3) R. RADOUANT. — Grammaire française. Hachette 1922 (p. 91 § 208).

ment ranger dans une même catégorie des éléments grammaticaux qui présentent des constructions nettement différentes ? En effet, — tantôt les conjonctions de coordination peuvent répéter la liaison : c'est le cas pour « *et, ni, ou, soit* » (1) et dans une moindre mesure pour « *mais* » (ex : *Et Pierre, et Paul...*, *NI Pierre, NI Paul...* etc.) — tantôt elles ne le peuvent pas : par exemple : *donc, or, car, toutefois, aussi, cependant, etc...*

— Tantôt elles ont une syntaxe libre, c'est-à-dire peuvent s'intercaler entre les termes de la proposition et se placer au début ou à la fin du second terme relié ; c'est le cas pour « *donc, en effet, toutefois, etc...* » (ex : *Donc, Paul refuse de sortir ; Paul, donc, refuse de sortir ; Paul refuse donc de sortir*) tandis que, comme l'écrivent Ch. Bruneau et M. Heulluy : « *Les véritables conjonctions de coordination : et, mais, etc..., précèdent toujours le groupe de mots qu'elles servent à joindre avec le groupe précédent* ». Ne serait-il pas préférable de trouver une classification particulière pour les éléments qui ne sont pas de « véritables conjonction de coordination » ?

De toutes façons, le caractère nuancé et délicat de telles classifications doit entraîner chez l'enseignant une attitude compréhensive eu égard aux réponses des élèves sur la nature de ces différents mots.

### III - Applications pédagogiques. Conclusions

Les erreurs d'analyses, décrites et classées dans les paragraphes I et II ci-dessus vont permettre d'émettre quelques conseils qui permettront de faire de l'analyse du discours un travail valable et profitable.

1° Déceler chez chaque enfant le type de faute le plus fréquent. En est-il au stade de l'erreur de position ou de l'erreur

---

(1) Il est d'un rare intérêt psycho-linguistique de constater que ces quatre conjonctions de coordination correspondent à quatre opérations fondamentales de la logique symbolique : et correspond à la conjonction (.), ni à la négation (n), ou à la disjonction non exclusive ou trilemme (v), soit à la disjonction exclusive (w) !

d'interprétation ? Est-il victime d'un conditionnement rigide fortement automatisé ?

2° Lutter contre les conditionnements. En faire comprendre les insuffisances et les dangers.

3° Ne pas passer à la dénomination des notions tant que les relations entre les termes ne sont pas correctement dégagées.

4° Eviter les discussions byzantines sur certains aspects des « fonctions », en particulier, sur la cause, la conséquence, le but et sur certains « aspects » des « natures », en particulier, sur la nature de mots comme *en, y, que, comme, même, etc...*

\*  
\*\*

Tout enseignant doit bien comprendre que la science du langage parlé et écrit est en pleine évolution. Les sciences exactes (la physique en phonétique et en psychologie expérimentale, les mathématiques avec les études statistiques sur les fréquences des indices, et en conséquence avec la théorie de l'information, la logique symbolique et ses tentations de formalisation du langage) s'occupent activement des phénomènes psycho-linguistiques. Les descriptions et les explications de ces phénomènes subissent et subiront encore des changements importants qui pourront modifier profondément les méthodes actuelles d'analyse et d'enseignement. Aussi l'enseignant moderne, cultivé et ouvert, doit-il prendre pour principe de ne s'attacher qu'aux analyses susceptibles, d'une part, de faire mieux comprendre le sens et la construction d'un texte, et, d'autre part, susceptibles d'être une base de départ pour la composition française, exercice majeur.

Dans la seconde partie de ce cahier seront exposés les principes d'une nouvelle méthode d'analyse du discours. Ces principes seront immédiatement utilisés pour effectuer des analyses concrètes de textes de difficulté variable.

## DEUXIÈME PARTIE

### L'ANALYSE RELATIONNELLE

L'analyse présentée ci-dessous ne doit s'adresser qu'à des enfants capables de raisonner sur des notions abstraites, c'est-à-dire à des enfants ayant largement dépassé le seuil moyen du niveau des « opérations formelles », décrites par J. Piaget (1). Bref, cette analyse, envisagée dans sa totalité ne saurait être profitable qu'à partir de la 4<sup>e</sup>, c'est-à-dire à partir de 13-14 ans environ.

Les différentes étapes qui amèneront l'enfant à cette analyse ont été ébauchées dans une publication antérieure (2).

#### I - Où commence et où finit l'analyse « scolaire » du discours ?

Puisqu'il s'agit ici de travail scolaire, l'analyse portera sur le discours écrit ou sur le discours à écrire (rédaction).

Le champ du phénomène : « discours écrit », n'a en fait aucune limite : d'un côté, les phénomènes de perception des signes élémentaires de la langue, groupes de lettres, accents, signes de ponctuation, de l'autre, les grandes unités du discours : paragraphes, chapitres, ouvrages, genres...

---

(1) J. PIAGET. — La psychologie de l'intelligence, Armand Colin, 1949, p. 176 à 185.

(2) J. WITTEWER — Les étapes de l'enseignement grammatical. Revue de l'Ecole Nouvelle Française, cahier n° 39. Décembre 1955.

Or, l'analyse scolaire, une fois acquises la lecture et l'écriture, s'occupe justement du domaine situé entre les limites extrêmes définies ci-dessus : traditionnellement, la phrase, les termes de la phrase, les mots.

C'est donc de l'analyse de la phrase qu'il s'agira, la phrase étant définie empiriquement comme le fragment de discours compris entre deux signes de ponctuation majeurs, et le mot comme le fragment de discours compris entre deux intervalles typographiques.

Il va de soi que l'analyse peut, et doit, être poursuivie en dessous du mot, comme elle doit l'être au-dessus de la phrase, mais il est visible que les critères d'approche et d'analyse ne sauraient être du même ordre.

## II - Les principes généraux

1° Tout fait de langue est dominé par le concept de communication et en conséquence par le concept de relation ; d'où les énoncés suivants :

a) Toute communication est un transfert inter-individuel d'une signification.

b) Toute signification communiquée nécessite le transfert d'au moins deux représentations mises en relation par une troisième ; ces représentations peuvent, sur le plan linguistique, être EXPLICITES (présence d'un indice linguistique) ou IMPLICITES (représentation mentale ou présence d'un indice non-linguistique, mimique par exemple).

Appelons A et B les représentations mises en relation et R (relation) la relation elle-même.

Le schéma essentiel de toute communication sera donc

— [A] (R) [B] —

exemples : [Le chat] [est] [un mammifère]

A R B

: [Le jardin] [est tapissé de] [neige]  
                   A                  R                  B

Quand A, R ou B seront IMPLICITES, ils figureront en minuscules : a, r ou b.

Deux principes sont nécessaires pour que la communication soit d'ordre linguistique, ou mieux, sémiologique :

1° La communication comprendra toujours au moins trois termes.

2° Il y aura toujours au moins une représentation *explicite* c'est-à-dire une *majuscule*, d'où les sept possibilités suivantes :

1 — [A (R) B] « Le chat attrape la souris »

2 — [A (r) B] « Le cheval blanc » (relation implicite  
d'inclusion de prédicat.)

3 — [A (R) b] « Tu cherches ? »  
                   A                  R

4 — [a (R) B] « Apprenons la danse » (1)  
                                   R                  B

5 — [a (R) b] « Sortez »  
                                   R

6 — [A (r) b] « Qui fera le souper ? — « Paul » »  
                                                                                   A

7 — [a (r) B] « Qui enverrez-vous ? — « Paul » »  
                                                                                   B

8. La relation 8 : a (r) b n'appartient pas au système linguistique — elle ne peut se concevoir que comme appartenant à la mimique, aux gestes, etc...

(1) Pour certains linguistes, on aurait toujours 1 — A (R) B en posant

Appren - ons la danse  
           R          A          B

Les relations 1 et 2 caractérisent le style indirect, celui où tout doit être rappelé au lecteur.

Les relations 3 à 7 caractérisent le style direct ; les circonstances concomitantes à la communication suppléent aux termes *implicites*.

D'après ce système, la proposition peut être définie comme « Toute expression linguistique contenant au moins le terme relationnel explicite ». Seront ainsi « propositions » les expressions de type 1, 3, 4, 5.

La grammaire traditionnelle est bien souvent d'accord avec cette définition.

## 2<sup>o</sup> Règles pratiques de l'analyse relationnelle :

A — Rechercher les ensembles constitués par une relation et les représentations mises en relation.

B — Dégager et disposer la ou les relations maîtresses.

C — Déboîter, hiérarchiser et disposer les relations secondaires.

Pour ne pas dérouter le lecteur, les analyses relationnelles qui vont suivre seront présentées en exposant à chaque fois les ressemblances et les différences avec l'analyse traditionnelle.

Les exemples choisis l'ont été au hasard, chez un auteur dont l'admirable, mais originale syntaxe ne saurait encourir le reproche de facilité. Il s'agit de COLETTE et de son « VOYAGE EGOÏSTE » (Ferenczi et fils, éditeurs, Paris 1928).

1<sup>er</sup> exemple : « *Mon amie Valentine, en janvier, marque la gêne d'une paonne en temps de mau* » (p. 200).

Le premier exemple ne comprend qu'une seule proposition. L'analyse la plus traditionnelle (et elle se pratique encore) se limite à l'appellation « *proposition indépendante* » pour la proposition entière, puis à une suite d'analyse « *nature et fonction* » des mots la composant :

*Mon* : adjectif possessif, masculin (?) singulier, se rapporte (?) à « amie » ;

*Amie* : nom commun, féminin singulier, sujet de marque.  
etc.

Une telle analyse ne montre pas comment sont structurés les différents éléments de cette proposition.

Voici maintenant les étapes de l'analyse de cette proposition par la méthode relationnelle :

1 — *Recherche des ensembles* : « relation + représentations *relatées* » : marque [(Mon amie Valentine), (en janvier), (la gêne d'une paonne en temps de mue)]

ce qui peut s'énoncer : « la relation *marque* articule les représentations *mon amie Valentine, en janvier, la gêne d'une paonne en temps de mue*.

On a ensuite :

en [(marque), (janvier)]

en [(la gêne d'une paonne), (temps de mue)]

d' [(la gêne), (une paonne)]

de [(temps), (mue)].

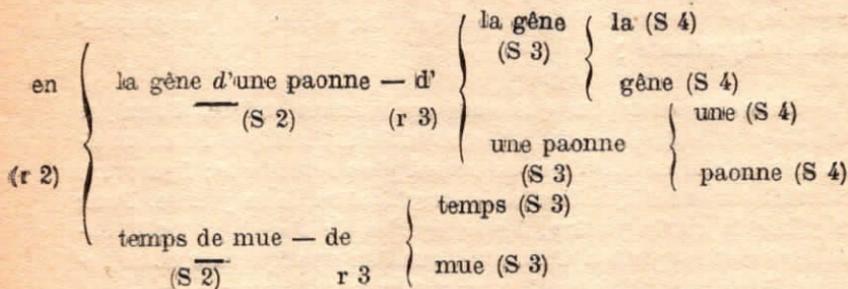
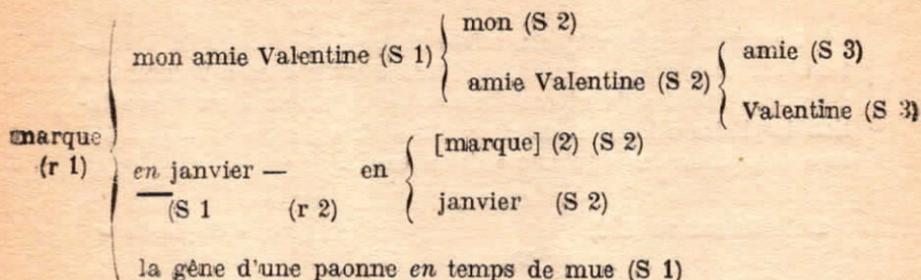
2 — *Dégagement et disposition de la relation maîtresse*.

La relation maîtresse est celle qui comprend « tout » le reste des ensembles de représentations, ici : *marque*

d'où le schéma relationnel de départ :

marque	}	mon amie Valentine
		en janvier
		la gêne d'une paonne en temps de mue

3 — Déboîtement, disposition et hiérarchisation (1) des relations secondaires.



Le principe de la hiérarchisation est le suivant :

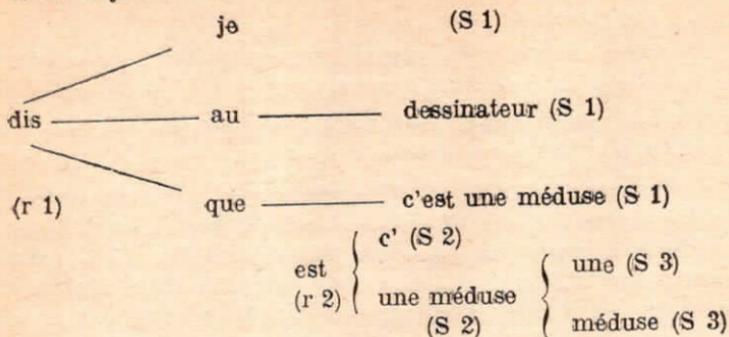
Si  $n$  est l'indice numérique du niveau d'un ensemble « Relation + Relatés » les nouveaux éléments possibles « Relation + Relatés de chaque relaté de niveau  $n$  porteront l'indice numérique  $n + 1$  et ainsi de suite ». C'est ainsi que le « relaté » (S 2) : « la gène d'une paonne » de l'ensemble de niveau (2) dégagera un nouvel ensemble  $n + 1$  (ici 3) à partir de [d', hiérarchisé (r 3) :

(1) Cette hiérarchisation est ici simplifiée ; elle permet cependant de fixer le nombre des niveaux d'analyse. Nous espérons faire paraître prochainement un travail plus détaillé sur toutes ces opérations.

(2) Les crochets indiquent une reprise « implicite » d'une relation ou d'une représentation « explicite ».



et l'analyse relationnelle :



L'analyse relationnelle traite la proposition subordonnée conjonctive objet comme un complément du même niveau que le complément d'attribution « au dessinateur ». En somme, cette analyse se rapprocherait de la conception de la linguistique américaine qui pose l'égalité suivante :

Proposition principale + proposition subordonnée = proposition principale.

3<sup>e</sup> exemple : Proposition principale + propositions subordonnées conjonctives circonstancielles :

« Chaque fois que la couture a créé un type rigoureux, et si proche de l'uniforme que seule la couleur, l'arabesque, la consistance y interviennent en manière d'insignes, elle a résigné à la légère une partie importante de ses prérogatives ». p. 57.

L'analyse logique traditionnelle propose :

*Proposition principale*

« Elle a résigné à la légère une partie importante de ses prérogatives »

*Proposition subordonnée conjonctive, complément de temps (?) de la proposition principale :*

« Chaque fois que la couture a créé un type rigoureux, et si proche de l'uniforme ».

Proposition subordonnée conjonctive, complément de conséquence de « si proche de l'uniforme ».

« que seule la couleur, l'arabesque, la consistance y interviennent en manière d'insignes ».

L'analyse relationnelle est développée à la page suivante ; cinq niveaux relationnels s'y échelonnent du mot à la phrase. Les rapports dégagés par l'analyse traditionnelle se retrouvent disséminés aux différents niveaux : rapport d'épithète à nom : *partie* (S 5) *importante* (S 5), rapport de déterminatif à nom : *ses* (S 4) — *prérogatives* (S 4) ; *la* (S 6) — *consistance* (S 6), rapport des termes de la phrase : *verbe* : a résigné ; *sujet* : elle ; *complément circonstanciel de manière* : à la légère ; *complément d'objet direct* : une partie importante de ses prérogatives : etc.

4<sup>e</sup> exemple : Proposition principale + proposition subordonnée infinitive.

Il n'y a pas de véritable subordonnée infinitive.

a) « Je vais t'expliquer » (p. 9). Ici, il n'est point besoin de faire une proposition infinitive particulière, « vais » pouvant être considéré comme un auxiliaire de temps (futur immédiat). On a donc simplement, aussi bien avec l'analyse traditionnelle qu'avec l'analyse relationnelle :

Vais... expliquer	}	je (S 1)
(r 1)		t' (S 1)

la couture a créé un type rigoureux et si proche de l'uniforme que seule la couleur l'arabesque, la consistance y interviennent en matière d'insignes (S 1)

{ la couture (S 2) }  
 { la (S 3) }  
 a créé (r 2) { un type rigoureux, et si proche de l'uniforme que seule... en matière d'insignes (S 2) }  
 { un (S 4) }  
 { type rigoureux (S 5) }  
 et (r 3) { un type rigoureux (S 3) }  
 { type rigoureux (S 4) }  
 Si proche de l'uniforme que seule... en matière d'insignes (S 3) [un type rigoureux] (S 4)

{ si proche de... que (r 4) }  
 seule, la couleur, l'arabesque, la consistance y interviennent en matière d'insignes (S 4)

seule (S 5) { la (S 6) }  
 { la couleur (S 5) }  
 { couleur (S 6) }  
 l' (S 6) { l'arabesque (S 5) }  
 { arabesque (S 6) }  
 la (S 6) { la consistance (S 5) }  
 { consistance (S 6) }  
 y (S 5) { insignes (S 5) }  
 interviennent en matière d' (r 5)

elle a résigné à la légère une partie importante de ses prérogatives (S 1)

{ a (S 3) }  
 { à la légère (S 2) }  
 { la légère (S 3) }  
 { la (S 4) }  
 { légère (S 4) }  
 une partie importante de ses prérogatives (S 2)

{ une partie importante (S 3) }  
 { une (S 4) }  
 { partie importante (S 4) }  
 { importante (S 5) }  
 { ses prérogatives (S 3) }  
 { ses (S 4) }  
 { prérogatives (S 4) }  
 de (r 3)

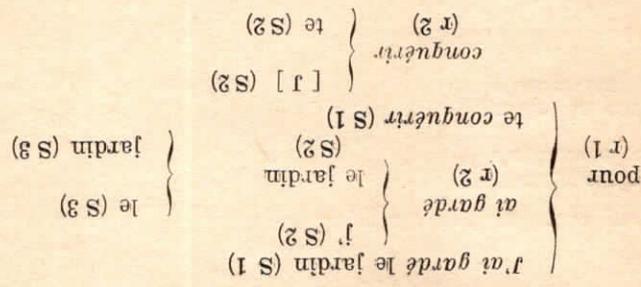
chaque fois que (r 1)

(1) Ce type de subordonnée infinitive a été considéré pendant longtemps comme la seule forme possible de proposition infinitive.  
 (1) Il est possible de faire de « en quittant l'école » une proposition particippe.

— 2 — : proposition principale : « *j'entendrai bien* »  
 : proposition subordonnée infinitive complètement  
 d'objet direct de « entendrai » « *les enfants courir*  
*et crier en quittant l'école* » (1).  
 — 1 — : proposition principale : « *j'entendrai les enfants* »  
 : proposition subordonnée infinitive : « *courir et crier*  
*en quittant l'école* ».

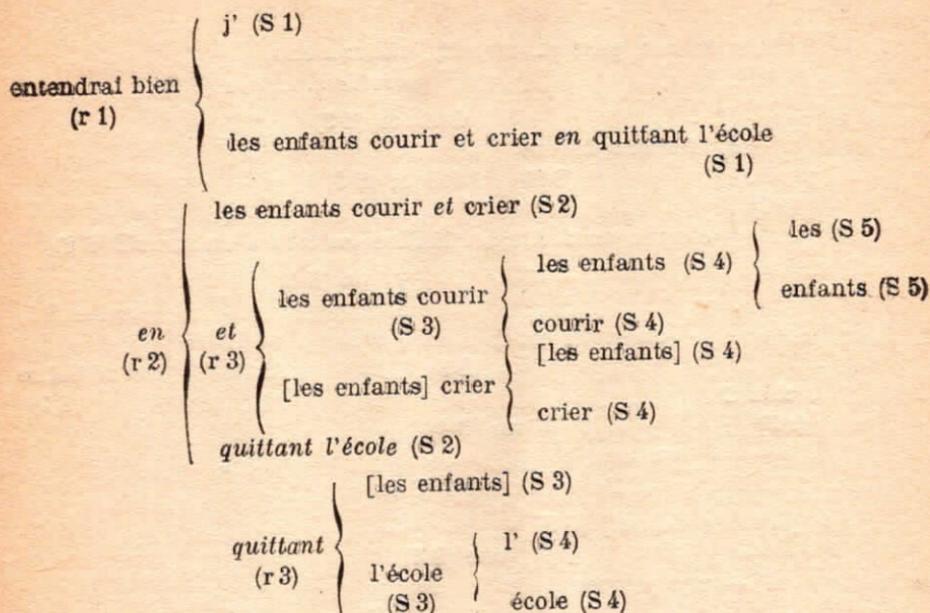
L'analyse traditionnelle propose deux solutions :  
 — 1 — : proposition principale : « *j'entendrai les enfants* »  
 : proposition subordonnée infinitive : « *courir et crier*  
*en quittant l'école* » (p. 35).  
 — 2 — : proposition principale : « *j'entendrai bien les enfants courir et crier*  
*en quittant l'école* » (p. 35).  
 e) La subordonnée infinitive a un sujet différent de la principale (II) :

Les deux « relatés » (S1) : par rapport à (r1), correspondent aux propositions de l'analyse traditionnelle.  
 e) La subordonnée infinitive a un sujet différent de la principale (II) :



et l'analyse relationnelle, peu différente :  
 principale : *pour te conquérir*  
 Proposition subordonnée infinitive, complètement de but de la  
 Proposition principale : « *j'ai gardé le jardin* ».  
 L'analyse traditionnelle donne :  
 « *j'ai gardé, pour te conquérir, le jardin* » (p. 11).  
 b) La subordonnée infinitive a le même sujet que la principale

L'analyse relationnelle s'articule en suivant plutôt cette dernière division :



5<sup>e</sup> exemple : Proposition principale + propositions participes.

La phrase, choisie ici sera assez délicate. L'analyse traditionnelle préfère, en général, ignorer de telles constructions !

« *Oui, le printemps, en matière de modes, s'annonce plat et court.*

{ *Un printemps pour femmes debout, posées comme un svelte candélabre au coin d'un massif, jaillies d'une pelouse comme un jet d'eau, accotées à une balustrade, comme un balustre moins renflé que les autres » (p. 55).*

Le membre accolé est une *apposition* à « le printemps » de la première phrase (avec un verbe fini).

L'analyse relationnelle qui, on l'a déjà vu, ne donne aucune priorité relationnelle à la catégorie, va donner à une simple proposition le rôle de « relation maîtresse »

Un printemps (S 1)

pour (r 1) { femmes debout, *posées*... massif, *jaillies*... eau, *accotées*... autres (S 1)

*posées* (r 2) { femmes debout (S 2) { femmes (S 3) debout (S 3)

comme un svelte candélabre *au coin d'un massif* (S 2)

au coin d' (r 3) { un svelte candélabre (S 3) { un (S 4) svelte candélabre (S 4) { svelte (S 5) candélabre (S 5)

un massif (S 3) { un (S 4) massif (S 4)

*jaillies* (r 2) { [femmes debout] (S 3) une (S 4)

d' — une pelouse (S 3) { pe. ... 4)

comme — un jet d'eau S 3

un (S 5)

d' (S 4) { un jet (S 4) jet (S 5) eau (S 4)

[femmes debout] (S 2)

*accotées* (S 2) { — à — une balustrade (S 2) { une (S 3) balustrade (S 3)

— comme — un balustre *moins renflé que les autres* (S 2)

*moins renflé que* (S 3) { un balustre (S 3) { un (S 4) balustre (S 4)

les autres (S 3) { les S 4) autres (S 4)

6<sup>e</sup> exemple : Proposition principale + proposition relative.

*« Court, plat, géométrique, quadrangulaire, le vêtement féminin s'établit sur des gabarits qui dépendent du parallélogramme. »*

L'analyse traditionnelle donne :

Proposition principale : *« Court, plat, géométrique, quadrangulaire, le vêtement féminin s'établit sur des gabarits »*

Proposition subordonnée relative, complément de l'antécédent *« des gabarits »* : *« qui dépendent du parallélogramme »*.

Lorsque la subordonnée relative est « déterminative » comme ci-dessus, l'analyse relationnelle ne dissocie pas l'antécédent de cette proposition. On remarque le double rôle du pronom relatif : l'analyse relationnelle rend compte de qui = relatif (R 2) et de qui = pronom (S2) :

Court, plat, géométrique, quadrangulaire, le vêtement féminin (S 1)  
 { le (S 3) }  
 { le vêtement féminin (S 2) }  
 { court (S 2) }  
 { plat (S 2) }  
 { géométrique (S 2) }  
 { quadrangulaire (S 2) }  
 « implicite » (r 2)  
 s'établit sur (r 1)

{ vêtement }  
 { féminin (S 4) }  
 { féminin (S 3) }  
 { féminin (S 4) }

des gabarits *qui* dépendent du parallégramme (S 1)

{ *qui* (r 2) }  
 { (relatif) }  
 { des gabarits (S 2) }  
 { des gabarits (S 3) }  
 { dépendent du parallégramme (S 2) }

{ *dépendent* }  
 { (r 3) }  
 { *qui* (S 3) }  
 { (pronom) }  
 { de — le parallégramme (S 3) }  
 { *du* }

{ le (S 4) }  
 { parallégramme }  
 { (S 4) }

Dans ces quelques exemples, nous nous sommes limités à une division du discours (à une syntagmatique, disent les linguistes). Quand un nombre suffisant d'exemples auront été inventoriés et classés (et il en faudra sans aucun doute examiner plusieurs centaines), il sera nécessaire de songer à un système de dénomination (à une systématique, diront les linguistes). Le problème sera alors de savoir si l'ancienne terminologie sera entièrement abandonnée ou bien s'il y aura intégration de l'ancienne dans la nouvelle. Nous pouvons cependant prévoir que cette dernière solution sera finalement adoptée puisque l'analyse relationnelle part de la « phrase classique » pour aboutir au non moins classique « mot ».

Pourquoi cette division du discours nous semble-t-elle préférable à l'ancienne ?

1. — Quand nous cherchions des phrases à analyser pour nos grands élèves (4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), nous étions obligés d'éliminer les trois quarts et même davantage, des phrases des textes étudiés ; d'ailleurs, combien de leçons de grammaire sont finalement faites sur des textes fabriqués ! Il y a là un aveu d'inefficacité ; les méthodes et les critères de l'analyse classique sont insuffisants et ne peuvent rendre compte d'une matière rationnelle que d'un trop petit nombre de types de phrases. Avec la méthode préconisée ci-dessus, les phrases les plus rebelles s'organisent en des ensembles cohérents et hiérarchisés. En un mot, elle nous paraît plus « générale » que l'autre.

2. — Elle ne supprime pas les problèmes classiques de la syntaxe — mais elle les pose d'une manière plus explicite : c'est ainsi qu'elle montre clairement la double dépendance de la préposition, qu'elle peut servir à préciser ce que la grammaire traditionnelle appelle des auxiliaires de temps, qu'elle précise nettement le double rôle du pronom relatif, etc...

3. — Elle s'accorde avec les points de vue de la linguistique moderne qui dénombre des niveaux de division dépassant les trois niveaux traditionnels : *le mot, le groupe de mots, les propositions*. Il suffit de rappeler que le linguiste danois K. Togeby

distingue 14 niveaux dans l'analyse du discours dans son bel ouvrage « Structure immanente de la langue française ». (1).

4. — Elle s'accorde enfin avec certains points de vue de la logique moderne ou logistique et en particulier avec l'une des branches de cette logique : la logique des relations.

Ainsi, compte tenu du point de vue empirique et pragmatique que toute psycho-pédagogie ne saurait abandonner, l'analyse relationnelle semble s'être adaptée aux idées modernes de la pensée scientifique, pensée qui, dans tous les domaines, a reconnu la valeur du concept de « RELATION ».



---

(1) En fait, de la phrase au mot, il en reste 8, du fait que l'analyse de la phrase commence au niveau 4 et qu'il parvient au mot au niveau 12 (cf. p. 142). Si l'on a bien suivi notre propre conception, on en a conclu que le nombre des niveaux est **variable**.

## BIBLIOGRAPHIE

(outre la liste accompagnant le n° 39)

Il n'y a pas d'ouvrage didactique traitant directement des problèmes des rapports entre les relations logiques et les relations grammaticales ; voici quelques ouvrages qui peuvent donner un aperçu des problèmes posés :

### I. — GRAMMAIRE et LINGUISTIQUE

- DE BOER (Ch.) : Syntaxe du français moderne. — Leiden 1947.  
BRONDAL (V.) : Essai de linguistique générale. — Copenhague 1943. Théorie des prépositions. — Copenhague 1950.  
BRUNOT (F.) : La pensée et la langue. — Masson 1922.  
GREVISSE (M.) : Le Bon Usage. — Paris 1949.  
FREI (H.) : La grammaire des fautes. — 1929.  
HJELMSLEV (L.) : — Principes de grammaire générale. — Copenhague 1928. La théorie des cas. 1935.  
PIKE (K. L.) : Taxemes and immediate constituents. Language 1943.  
TESNIÈRE (L.) : Esquisse d'une syntaxe structurale. 1948.  
TOGEBY (K.) : Qu'est-ce qu'un mot ? (Travaux du cercle linguistique de Copenhague, Volume V. 1949) Structure immanente de la langue française. — Copenhague 1952.

### II. — LOGIQUE

- BOCHENSKY (I.M.) : Précis de logique mathématique. — (Bussum. Pays-Bas).

- BOLL (M) : Manuel de logique scientifique. — Dunod, 1948.
- CARNAP (R.) : L'ancienne et la nouvelle logique ; Actualités scientifiques et industrielles, Hermann et Cie. — Paris 1945. The logical syntax of language. — London 1954.
- GREENWOOD (T.) : Les fondements de la logique symbolique. — Paris 1938.
- MAYS (W.) : Logique et langage chez Carnap. (Etudes d'Epistémologie génétique) I, P.U.F. 1957.
- PIAGET (J.) : Traité de logique. — Armand Colin, 1949.
- RUSSEL (B.) : An inquiry into meaning and truth. — London 1951.



## INFORMATIONS

Nous avons reçu le 31<sup>e</sup> Bulletin de la section suisse de la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* rédigé par notre Président d'Honneur M. Ad. Ferrière, assisté de MM. Guignet et Waldne. Le Bulletin contient d'aimables et bons commentaires de nos derniers cahiers. Il comprend en outre un important *Commentaire sur les Principes et Buts de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, par H. Rugg, à propos du dernier congrès de la Ligue tenu à Utrecht, Congrès dont nous avons déjà parlé. De ce commentaire, nous détachons quelques lignes utiles à méditer : « La jeunesse, dit-il, devra lancer un défi à notre temps en suscitant une synthèse entre les nécessités sociales et les aspirations individuelles ; partant, les programmes scolaires prendront pour axe central la civilisation même. Mais nos collègues vont plus loin encore : ils associent étroitement le progrès social et l'élan créateur personnel. C'est ainsi que la section allemande proclame : « Devant la mécanisation de la vie, l'éducation doit encourager les possibilités créatrices de chacun et inculquer une conception différente de ce que doivent être la civilisation, et l'homme, son maître. L'essor des facultés créatrices de chacun, et à tout âge, doit dès lors primer, en éducation, l'enseignement des techniques, comme celui de la pensée logique, tout importants qu'ils soient ». Dans le proche

avenir *l'élan créateur devra donc prendre le pas* sur les techniques et la logique formelle ».

\* \*

Du 9 au 14 septembre se tiendra à Florence le 2<sup>e</sup> Congrès de l'Enseignement Universitaire des Sciences pédagogiques, sous la présidence de M. G. Calò, professeur honoraire de l'Université de Florence. Le Congrès aura pour thème : « l'Organisation de l'expérimentation pédagogique ».

\* \*

Nous sommes heureux de faire savoir, à nos lecteurs, que, malgré les événements pénibles qui, comme nous l'avons signalé, ont mis fin à la belle expérience de la *Nouvelle Ecole* de Boulogne, l'*Association des Amis de la Nouvelle Ecole* poursuit courageusement son activité, et a organisé le mois dernier, une conférence faite par Mme le Dr Guignon sur un sujet qui préoccupe beaucoup de parents : « La peur de l'inconnu chez l'enfant ».

\* \*

La revue *Réducation* (9, rue de Navarre) consacre son dernier numéro au compte rendu du 3<sup>e</sup> Congrès de l'Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (A.I.E.J.) qui s'est tenu à Fontainebleau du 5 au 9 juillet dernier. Ce numéro présente le texte des importantes communications qui ont été fai-

tes au Congrès sur la nature de la relation éducateur-enfant inadapté (W. Patzschke), la dynamique des groupes et l'éducateur de jeunes inadaptés (P.-A. Dril-

lisch), la collaboration entre les internats de rééducation et les familles des jeunes confiés à ces internats (P. Lelièvre).

## NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

P. Mc CORKLE, *Le monde physique* (The Physical World, New York, Mc Graw Hill Co, 1956).

La science, avec ses grandes divisions, astronomie, physique, chimie, tient dans notre vie, au XX<sup>e</sup> siècle, une place de plus en plus grande. Autrefois, simplement dans la génération précédente, il y avait là des disciplines qui faisaient, à l'école, l'objet d'un enseignement plus ou moins habile de la part du maître, d'un apprentissage plus ou moins consciencieux de la part des élèves, et puis, une fois franchie la porte de sortie du lycée, personne n'y pensait plus, ni n'avait plus besoin d'y penser. Aujourd'hui la presse, la radio, le cinéma, la télévision, les progrès scientifiques et techniques d'une extraordinaire rapidité, nous obligent à penser à la science, ou du moins, à en parler. Et il vaut mieux, pour toutes sortes de raisons, que ceux qui en disent sachent ce qu'ils disent.

Un livre comme celui-ci, où il est question, entre autres choses, de l'eau et de ses applications dans la vie quotidienne, de l'électricité dans notre vie quotidienne, de l'atome, de la physi-

que nucléaire, aidera d'une façon remarquable ceux qui parlent à parler quelque peu en connaissance de cause, ceux qui lisent à comprendre ce qu'ils lisent. A l'aide d'excellentes illustrations, de glossaires, de graphiques, d'exposés clairs et précis, l'auteur a eu le souci d'instruire, comme on doit aujourd'hui instruire, c'est-à-dire en mettant à la disposition des lecteurs non un traité, qui serait trop savant pour la plupart, ni un manuel, qui ne serait plus de leur âge, mais un ouvrage de références, de documentation, qu'ils auront à leur portée, dans les deux sens du mot, et qu'ils auront grand profit à consulter chaque fois qu'ils en auront besoin. C'est exactement ce qui fait le prix de cet ouvrage, et ce pourquoi nous le recommandons à nos lecteurs. L'aspect proprement pédagogique n'y est d'ailleurs pas oublié, puisque les professeurs pourront trouver l'indication d'expériences à faire, ou à faire faire, et de nombreux renseignements bibliographiques.

R. C.

E. ZIEGFELD, *Art et Education*, Paris, Unesco, 1954.

Un grand et bel ouvrage con-

sacré à la place de l'art (il n'y est d'ailleurs question que des arts plastiques, dessin, peinture, modelage) dans l'éducation, et contenant les communications présentées à un stage tenu en Angleterre, à Bristol, en 1951. Ces communications émanent de psychologues, d'éducateurs, de professeurs spécialisés, d'artistes, de pays d'Occident et d'Orient, où l'on voit les noms de Piaget, et de Read, voisiner avec ceux de Wall, d'A. Hamaïde, de Vige Langevin, de Stern, de Sainidain et de bien d'autres. Les points de vue sont évidemment assez divers, mais tous les auteurs s'accordent sur la valeur de la création spontanée artistique chez l'enfant, et sur la nécessité pédagogique de favoriser le plus possible, à l'école et en dehors de l'école, cette création. Le psychologue Piaget rappelant le rapport de la création artistique et du jeu symbolique, manifestation naturelle et indispensable du développement de l'enfant, ajoute qu'« il convient de saluer comme une action à la fois nécessaire et libératrice toute tentative visant à réintroduire dans les cadres de l'enseignement cette vie esthétique que la logique même d'une éducation fondée sur l'autorité intellectuelle et morale conduit à éliminer ou tout au moins à affaiblir ». Et le philosophe H. Read, rappelant le titre de son ouvrage paru en 1943 (*L'Education par l'Art*) dit « qu'il ne s'agit pas de l'éducation en matière d'art, ni de la place de l'art dans l'éducation, mais de l'éducation au moyen de l'art, » et ajoute que « l'art est

un instrument essentiel dans tout système complet d'éducation. »

L'ouvrage est divisé en 8 sections : la nature de l'activité créatrice et l'éducation artistique, l'éducation artistique créatrice aux divers stades de l'enfance, les procédés et moyens, l'administration et l'éducation artistique, la formation des professeurs d'art, l'art et la collectivité, l'éducation artistique et la culture indigène, l'éducation artistique sur le plan international. Il est complété par une bonne bibliographie et par de remarquables reproductions en noir et en couleur de dessins et de peintures d'enfants, avec des photographies montrant des salles de dessin et des enfants au travail.

R. C.

*La musique dans l'éducation,*  
Paris, Unesco et A. Colin, 1955.

Le Congrès de Bruxelles de 1953 complète celui de Bristol. Des représentants, encore plus nombreux, d'un plus grand nombre de nations encore (mais la musique est certainement de tous les arts le plus international) ont apporté dans ce gros volume leurs contributions sur la valeur éducative de la musique, la place qu'elle tient dans l'enseignement dans les différents pays, et la formation des maîtres. L'ouvrage comprend naturellement toutes sortes de renseignements positifs précieux dans ces deux derniers domaines, permettant à chacun de

s'informer de ce qui se fait chez le voisin, ce qu'il nous serait utile de savoir et que nous savons en général si mal. Il contient en outre bien des idées, des suggestions, des vues ingénieuses (je pense par exemple à l'excellente communication de Mme Paribatra, Présidente des Jeunesses Musicales de Thaïlande, sur le rôle de l'interprète). Et il respire, comme il est naturel, un enthousiasme pour la musique, dont quelques citations, prises au hasard, pourront donner une idée : « La musique est une forme vraiment libératrice... elle est, de par sa nature, ordre, régularité, harmonie, cohésion,

équilibre et proportion... elle suscite des forces créatrices... rend le bien aimable par la beauté... élève des hommes à caractère stable et équilibré (échappant à la menace du développement excessif de l'intelligence)... forme de bons citoyens... produit un effet bienfaisant de récupération spirituelle et physique... a un subtil pouvoir d'influence éthique... est d'une valeur inestimable pour l'éducation de la jeunesse et des adultes. » On aime, pour un ouvrage de cette sorte, cet émouvant concert de louanges.

R. C.

Notre premier Cahier : **Les Principes de l'Éducation Nouvelle**, dû à M. F. Chatelain, a connu un si grand succès que deux éditions en ont été rapidement épuisées. On nous le redemande encore si fréquemment que nous avons décidé d'en faire un nouveau tirage qui sera mis en vente par souscription. Ceux qui désirent le recevoir sont priés d'adresser à notre C.C.P. (5255.74) la somme de 160 fr. (port compris), en indiquant qu'il s'agit de la souscription à ce Cahier.

# ABONNEMENTS 1956-1957

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.  
Ecole Nouvelle Française, 7, rue de Navarre, Paris 5<sup>e</sup>  
C. C. P. Paris 5255-74

<b>TARIF POUR LA FRANCE</b> : Abonnements.....	750 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
<b>VENTE au N<sup>o</sup></b> .....	150 fr. —
<b>TARIF POUR L'ETRANGER</b> .....	850 fr. —
<b>BELGIQUE</b> : Mlle Alice CLARET,	130 fr. belges
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles	
pour E.N.F. c.c.p. n <sup>o</sup> 609-35	
Vente au n <sup>o</sup>	22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**.
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



---

L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

7, rue de Navarre, Paris 5<sup>e</sup>