

Des enfants qui comprennent le fonctionnement de leur langue

Ernest Richer

Volume 4, numéro 3, automne 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900084ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900084ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Richer, E. (1978). Des enfants qui comprennent le fonctionnement de leur langue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 355-364.
<https://doi.org/10.7202/900084ar>

Résumé de l'article

Depuis quelques décennies, presque toutes les disciplines scolaires ont subi des transformations en profondeur : dans l'enseignement de la langue française, pourtant, aucun changement *radical* n'a été opéré.

Dans certaines classes de niveaux élémentaire et secondaire de la région du Saguenay, on enseigne la langue française selon une méthode d'analyse syntaxique fondée sur la linguistique structurale et destinée à simplifier, tout à la fois, et à purifier l'enseignement de notre langue. Dans cette formule pédagogique, on est très attentif à faire le départ entre les éléments qui constituent la langue (matière de la syntaxe) et les messages véhiculés par les divers énoncés possibles en français (matière de la sémantique).

L'enseignement tout entier de la langue est rapporté aux données syntaxiques, qui se réduisent à *six pièces réparables en cinq structures*.

La classe de français se révèle, dans ces conditions, une expérience agréable, voire attendue par les enfants, et notre langue y apparaît comme une réalité facile à saisir et à manipuler en raison d'un étiquetage fort réduit et du recours constant à l'observation et à la reconnaissance des *faits* de la langue.

Des enfants qui comprennent le fonctionnement de leur langue

Ernest Richer *

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, presque toutes les disciplines scolaires ont subi des transformations en profondeur : dans l'enseignement de la langue française, pourtant, aucun changement *radical* n'a été opéré.

Dans certaines classes de niveaux élémentaire et secondaire de la région du Saguenay, on enseigne la langue française selon une méthode d'analyse syntaxique fondée sur la linguistique structurale et destinée à simplifier, tout à la fois, et à purifier l'enseignement de notre langue. Dans cette formule pédagogique, on est très attentif à faire le départ entre les éléments qui constituent la langue (matière de la syntaxe) et les messages véhiculés par les divers énoncés possibles en français (matière de la sémantique). L'enseignement tout entier de la langue est rapporté aux données syntaxiques, qui se réduisent à *six pièces repérables en cinq structures*.

La classe de français se révèle, dans ces conditions, une expérience agréable, voire attendue par les enfants, et notre langue y apparaît comme une réalité facile à saisir et à manipuler en raison d'un étiquetage fort réduit et du recours constant à l'observation et à la reconnaissance des *faits* de la langue.

* Richer, Ernest : professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

INTRODUCTION

Les malaises de la pédagogie du français

Depuis quelques décennies, presque toutes les disciplines scolaires ont subi des transformations en profondeur ; dans l'enseignement de la langue française, pourtant — encore que les méthodes dites « nouvelles » ne soient pas dénuées de nouveauté — aucun changement *radical* n'a été opéré. À la « Grammaire traditionnelle », qui continue de dominer tout l'enseignement de notre langue, malgré les améliorations certaines mais *toutes de surface* apportées depuis un certain nombre d'années, on peut reprocher trois défauts majeurs : 1) elle ne tient pas compte de la connaissance au moins pratique déjà acquise par l'enfant, avant même son entrée à l'école (elle contredit même parfois, certaines réalités précises) ; 2) elle ne favorise pas le développement de l'esprit chez l'enfant : elle impose avec violence à celui-ci *des vues toutes faites* sur la langue (et répétées de père en fils depuis des siècles) ; 3) elle cause un grave préjudice à l'enfant, en lui imposant *des étiquettes* qui ne correspondent pas toujours à des réalités, *des notions* qui sont amphibologiques et *des explications* qui se révèlent entachées d'inconséquences, de contradictions, voire d'inexactitudes.

Depuis un bon nombre d'années aussi, aussi, le milieu des pédagogues, de plus en plus conscient des défauts accusés par l'enseignement du français, s'efforce d'alerter les autorités gouvernementales et l'opinion publique en général. En même temps, les données de la science linguistique font leur chemin au milieu des soucis de rénovation pédagogique, refoulant par le fait même certaines manières de voir et de procéder propres à l'enseignement traditionnel. Beaucoup d'enseignants — et les élèves eux-mêmes — se rendent compte de l'évidente incapacité de cet enseignement à fournir une explication adéquate tant de la facture interne de la langue que du fonctionnement des pièces dont elle se compose. On déplore, spécialement, *l'absence totale*, au sein de la « Grammaire traditionnelle », de *définitions véritables* des notions utilisées et de *descriptions véritables* des faits de langue, et on lui reproche d'effectuer un continuel va-et-vient entre le plan logico-sémantique et le plan syntaxique, avec détours plus nombreux que de raison par le plan de l'écriture. Cette « grammaire » échoue donc lamentablement dans sa mission, qui est de faire voir *de quoi est faite la langue et comment fonctionnent les pièces qu'on y retrouve*.

Un remède à la situation

Sensible au désarroi dans lequel se trouvaient les maîtres de français, nous avons créé de toutes pièces, au début des années '60, une méthode d'analyse syntaxique fondée sur la linguistique structurale et destinée à simplifier, tout à la fois, et à purifier l'enseignement de notre langue.

Cette méthode repose essentiellement sur deux postulats : 1) tout énoncé linguistique doit s'envisager comme une structure et 2) le plan syntaxique, nettement distingué

de tous les autres plans (surtout des plans sémantique, logique et graphique), est le seul qui permette une description objective et exacte de la facture interne de la langue.

En travaillant ainsi à implanter dans l'enseignement de la langue française une perspective entièrement et exclusivement structurale, nous visions un objectif général très précis : celui de contribuer à la formation de l'esprit de l'enfant *aussi* à l'occasion de l'étude de sa langue.

En outre, la démarche adoptée par notre méthode est plus naturelle et plus rationnelle que celle de l'enseignement traditionnel, parce qu'elle se fonde sur la pure observation des faits, et la technique utilisée est aussi plus adaptée aux capacités de l'enfant : la description des faits de langue est d'une simplicité presque déconcertante (six pièces, cinq structures) ; la méthode exploite au maximum la faculté d'observation des enfants (le professeur *n'impose pas* les faits : il les *fait trouver* par l'enfant) et elle satisfait son besoin de jeu (grâce aux symboles qu'il peut écrire ou dessiner et aux *Blocs syntaxiques* de notre matériel didactique).

Mais décrivons plutôt le contenu et la démarche de notre méthode.

I — MATIÈRE ENSEIGNÉE

Syntaxe et sémantique

Notre objectif ultime étant d'amener l'enfant francophone à comprendre le plus exactement possible et le plus rapidement possible sa langue maternelle et à l'utiliser de la manière la plus parfaite possible, nous nous donnons comme hypothèse de départ qu'il est avantageux pour l'enfant que ses maîtres disposent d'une méthodologie qui distingue les éléments linguistiques ressortissant au plan syntaxique des éléments linguistiques ressortissant au plan logico-sémantique.

Nous faisons donc dès le départ une distinction très nette entre *les éléments qui contribuent à former la langue* et *les éléments qui constituent les messages véhiculés* par les divers énoncés de la langue. En d'autres termes, nous amenons les enfants à distinguer d'emblée *de quoi est faite la langue* et *à quoi sert celle-ci*. Et c'est bien cette distinction fondamentale qui confère à notre enseignement propre son caractère particulier, tout en en faisant aussi — nous en sommes conscient — une méthodologie que certains pédagogues ont du mal à accepter.

Mais qu'est-ce que nous enseignons, au juste, et comment l'enseignons-nous ?

Les énoncés, des tous décomposables

Tout d'abord, nous faisons voir à l'enfant que les phrases ou énoncés que nous formons en parlant ne se présentent pas à notre observation à la manière de *pierres* qui ne peuvent que se briser en une multitude d'autres pierres plus petites, mais bien à la ma-

nière de *fleurs* qui sont décomposables en parties. Tandis qu'il est pratiquement impossible d'attribuer un commencement absolu et une fin absolue à une pierre de forme quelconque, il est, tout au contraire, très facile de distinguer des pièces dans une fleur (chaque pièce n'étant pas une autre fleur plus petite). Et pour vérifier le fait linguistique dont nous parlons, il suffit de procéder à des opérations de substitutions comme les suivantes :

LA CHÈVRE	S'ENNUYA
NOTRE CHIEN	
SON PAPA	
MA FILLE	
LEUR PROFESSEUR	

.....

LA CHÈVRE	S'ENNUYA
	GAMBADAIT
	SAUTE
	S'ENDORMIRAIT
	A RECLÉ,

qui permettent de constater que l'énoncé : LA CHÈVRE S'ENNUYA comprend au moins deux pièces, puisqu'en changeant une de ses parties, le reste ne change pas.

De même, la pièce LA CHÈVRE offre les possibilités suivantes de substitutions :

LA	CHÈVRE
MA	
TA	
SA	
CETTE	
QUELQUE	
AUCUNE	

.....

LA	CHÈVRE
	MAISON
	MAMAN
	FOURMI
	RAISON,

ce qui laisse bien voir que LA CHÈVRE comprend deux parties, tout en étant elle-même une des deux pièces qui contribuent à former l'énoncé tout entier : LA CHÈVRE S'ENNUYA.

Les énoncés de la langue comprennent donc *des pièces ou parties*, qu'il convient maintenant d'identifier et de classer.

Le français, un jeu de six pièces

Une observation objective de notre langue fait constater que toute l'expression de la pensée humaine au moyen du français repose sur la distinction fondamentale de *trois rôles syntaxiques* qui se partagent à eux seuls tous les énoncés possibles en cette langue. Par exemple, la suite de sons *f-è-r-m* (une consonne, une voyelle et deux consonnes) peut se retrouver dans chacun des rôles en question :

- 1er rôle : Pierre FERME la porte ;
- 2e rôle : Pierre travaille à la FERME ;
- 3e rôle : Pierre a résisté FERME ; Pierre a conservé une attitude FERME.

Ce qui caractérise le premier de ces rôles, c'est la capacité, pour la suite de sons qui remplit ce rôle, de se présenter accompagnée d'un des préfixes qui forment une série stéréotypée : JE — TU — IL(S) — ELLE(S) — ON — ÇA — NOUS — VOUS.

Le deuxième rôle se caractérise par le fait que la suite de sons qui remplit ce rôle peut se présenter avec l'un ou l'autre des préfixes qui forment une autre série stéréotypée (triple, cette fois) : LE — UN — CE — MON — DEUX ; LA — UNE — CETTE — MA — DEUX ; LES — DES — CES — MES — DEUX (et nombre de variantes comme : TON, TA, TES, SON, SA, SES, LEUR(S), AUCUN(E), PLUSIEURS, NUL(LE)(S), CHAQUE, etc.).

Quant au troisième rôle, il se caractérise par le fait que la pièce qui remplit ce rôle ne connaît aucun préfixe et ne fait qu'accompagner une pièce qui joue un des deux rôles précédents. *Exemples* : Il chante BIEN — Un homme BIEN — Elle courait VITE — Ils jouent MAGNIFIQUEMENT.

Ces trois pièces fondamentales identifiées grâce à des phénomènes d'ordre purement syntaxique, le procédé de substitution viendra à notre secours pour classer toutes espèces de segments d'énoncés dont la nature pourrait ne pas se manifester de façon évidente. Voici, par exemple, quelques spécimens de substitutions qui permettent de classer avec certitude quelques pièces du français mal perçues par la grammaire traditionnelle :

1. Le livre ROUGE

Le livre DE MON FRÈRE

Le livre QUE J'AI LU (trois fois le même rôle, par rapport à LE LIVRE).

2. Le RETOUR — La MAISON
Le MANGER — Mon FRÈRE
CHANTER — RETOUR (MANGER et CHANTER ressortissent à la même catégorie que MAISON, FRÈRE et RETOUR, mais n'ont rien en commun que *le sens fondamental* avec les formes JE MANGE, TU MANGES... et JE CHANTE, TU CHANTES...).
3. Je désire TON RETOUR
Je désire QUE TU REVIENNES (même rôle syntaxique dans les deux cas).
4. Une MAISON
Un VA-NU-PIEDS (cf. un MISÉRABLE)
Une GUEULE-DE-LOUP (= nom d'une fleur)
Une VACHE À LAIT (signifie autre chose qu'une vache)
Une POULE AUX ŒUFS D'OR (signifie autre chose qu'une poule).
(Toutes ces pièces sont *des formes simples*, sur le plan syntaxique, et peuvent toutes se substituer à des pièces manifestement simples comme MAISON, etc.).

Donc, toute notion concevable dans l'ordre sémantique doit nécessairement, pour être exprimée en langue française, revêtir l'une ou l'autre des trois formes syntaxiques que nous venons de présenter.

Si, maintenant, nous poussons plus avant le travail d'observation, si nous plaçons, pour ainsi dire, sous le microscope chacun des énoncés possibles en français, nous découvrirons *trois petites pièces qui n'ont aucune existence par elles-mêmes*, ne se rencontrent jamais seules dans le discours et proviennent d'une activité de l'esprit humain qui examine, dissèque et catalogue.

Exemples de ces pièces autonomes :

- 1^{ère} espèce : LA maison, NOS enfants, CE pain ;
JE chantais, VOUS iriez, ÇA roulerait.
- 2^e espèce : Mon père ET ma mère, Mon père OU ma mère, Il peut, MAIS il ne veut pas.
- 3^e espèce : Le chapeau DE ma mère, Je vais À Paris, Il courait DANS la rue.

Le français, un jeu de cinq structures

Les six pièces que nous venons de présenter, même si elles sont clairement délimitées et distinguées les unes des autres, ne jouissent d'aucune existence réelle par elles-mêmes : notre esprit ne peut les repérer qu'à l'intérieur d'un énoncé donné, alors qu'elles sont, pour ainsi dire, en activité de constituer cet énoncé. Par exemple, un groupement de sons aussi simple que LA ne jouit d'aucune nature, aussi longtemps qu'il n'a pas été mis à contribution pour former un énoncé français. Si je dis : *Il a visité LA maison de mon frère*, ce LA sera manifestement différent du LA prononcé par un

professeur de chant qui demanderait à un élève : « *Donnez-moi le LA international* ». De même, NOUS dans *NOUS aimons* est tout à fait différent syntaxiquement parlant, de NOUS dans *Il NOUS aime*.

Or, les six pièces repérables dans les divers énoncés français se retrouvent dans *cinq structures différentes*, et seulement cinq. Voici ces cinq structures, illustrées par quelques exemples :

- *1ère structure* : rapport syntaxique désigné au moyen de l'étiquette :
« Nœud syntaxique ».
— *Exemples* : LA CHÈVRE S'ENNUYA ; LA MAMAN PLEURE.
- *2e structure* : rapport syntaxique désigné au moyen de l'étiquette :
« Complément syntaxique ».
— *Exemples* : (Il mange) UNE POMME ; (On chante) DANS LA CUISINE ; (On demande) QUE TU REVIENNES.
- *3e structure* : rapport syntaxique désigné au moyen de l'étiquette :
« Juxtaposition syntaxique ».
— *Exemples* : « JE SUIS VENU, J'AI VU, J'AI VAINCU. » ;
MON PÈRE, MA MÈRE, MES FRÈRES ; AIMA-
BLE, CHARMANTE, SÉDUISANTE.
- *4e structure* : rapport syntaxique désigné au moyen de l'étiquette :
« Insertion syntaxique ».
— *Exemples* : (Je paierai,) DIT-ELLE ; (Venez,) MADEMOI-
SELLE.
- *5e structure* : rapport syntaxique désigné au moyen de l'étiquette :
« Corrélation syntaxique ».
— *Exemples* : (Il est plus grand) QUE MOI ; (Il parle mieux)
QU'IL N'ÉCRIT ; PLUS VOUS EXPLIQUEZ,
MOINS JE COMPRENDS.

II — RÉSULTATS OBTENUS JUSQU'ICI

Un progrès par rapport à l'enseignement traditionnel

En quoi notre vision de la langue française et la description qui y correspondent représentent-elles un progrès, par rapport à la vision et à l'enseignement traditionnels ? Indépendamment du plan proprement pédagogique, où la simple probité professionnelle empêche d'utiliser certaines notions de la grammaire traditionnelle, nous prétendons offrir, avec notre système d'analyse, à la fois une intelligence de la langue française et une méthodologie de l'enseignement de cette langue qui sont plus conformes aux exigences les plus sévères de la science linguistique contemporaine. Nous poussons jusqu'aux limites du possible l'application des principes fondamentaux de la linguistique

structurale et nous aboutissons à une option très précise : celle qui fait rejeter la manipulation superficielle d'étiquettes fournies dès le départ de l'analyse, pour s'en tenir exclusivement aux éléments que fournit réellement l'observation objective des faits de langue. Personne n'est tenu, bien entendu, d'embrasser notre option : mais qui serait en droit de nous reprocher une attitude qui fait préférer un examen objectif des données linguistiques à des considérations subjectives sur les faits de langue ? Quelle que soit l'ardeur des défenseurs de la grammaire traditionnelle, ceux-ci ne nous feront jamais admettre que *le sujet* désigne une notion syntaxique (car alors, comment expliquer que « le sujet » soit « complément » dans ce que la grammaire traditionnelle appelle « le complément d'agent » ?) ; que *l'adverbe* en français soit invariable (puisque aussi bien on dit régulièrement : *bonne première, toute rouge, grande ouverte, fraîche cueillie*, etc.) ; que *la préposition* et *la conjonction* soient des notions totalement différentes, etc.

Des enfants qui comprennent et qui travaillent dans la joie

Depuis le transfert de nos expérimentations dans la région du Saguenay, en 1973, il nous a été possible de procéder à des évaluations qui ont fait ressortir les points suivants, qui sont *des objectifs spécifiques déjà atteints* :

- 1) les enfants, même les tout jeunes de 1ère année, n'éprouvent aucune difficulté à saisir les notions et réalités qui relèvent d'une perspective d'étude entièrement structurale ;
- 2) les enfants qui travaillent avec notre système d'analyse syntaxique s'habituent à *observer* les faits de langue et à *justifier toute affirmation* relative à ces faits ;
- 3) les enfants qui travaillent avec notre système utilisent un vocabulaire descriptif dépouillé de toute ambiguïté et de toute complexité inutile ;
- 4) les enfants qui travaillent avec notre système *comprennent, de fait, la facture interne de la langue et saisissent comment fonctionnent les diverses pièces* qui constituent la langue ;
- 5) les enfants qui travaillent avec notre système manifestent une habileté à manipuler et à combiner les pièces de la langue supérieure à celle qu'on retrouve chez les groupes témoins (qui travaillent avec la « grammaire traditionnelle ») ;
- 6) les enfants qui travaillent avec notre système arrivent à saisir mieux et plus facilement que les enfants qui travaillent avec la « grammaire traditionnelle », sur quoi sont fondés les phénomènes d'orthographe en français et comment fonctionne cette orthographe ;
- 7) les enfants qui travaillent avec notre système acquièrent plus vite que les autres enfants la facilité à construire des énoncés selon les données syntaxiques du français ;
- 8) les enfants qui travaillent avec notre système *aiment* la classe de français et la désirent manifestement ; ils font toujours avec plaisir les exercices effectués en

classe ; ils acceptent volontiers les exercices à faire à la maison ; ils ajoutent spontanément des exercices individuels ; ils s'adonnent à la recherche de structures connues et de structures nouvelles ; enfin, ils initient eux-mêmes leurs parents à la nouvelle manière de voir et d'interpréter les phénomènes linguistiques ;

9) les professeurs qui s'engagent dans notre système avouent qu'ils ne peuvent plus revenir à l'enseignement traditionnel, sous peine de mauvaise conscience ;

10) les expérimentations effectuées jusqu'ici dans la région font tache d'huile : après des débuts délibérément modestes dans deux classes de 4e année de l'école Saint-Luc de Jonquière, le nombre des classes qui ont adopté notre système s'est multiplié constamment, de même que celui des écoles qui s'y sont intéressées. Au cours de la présente année scolaire 1977-1978, 9 classes de 3 écoles font de l'analyse structurale selon le système Richer :

- 6 classes de 6e année à l'école Saint-Alphonse de Bagotville ;
- 2 classes de 6e année à l'école Sacré-Cœur de Kénogami ;
- 1 classe de 8e année (donc au secondaire) de l'école Sainte-Thérèse d'Arvida ;

11) lors d'un test d'évaluation à l'école Saint-Luc de Jonquière, les élèves d'une classe dite « d'attente » ont obtenu, dans l'ensemble, des résultats équivalents à ceux de l'autre classe de même niveau dite « normale », et sur certains points, les résultats de la classe d'attente ont même été supérieurs à ceux de l'autre classe ;

12) les expérimentations déjà effectuées mettent en alerte les professeurs de l'élémentaire et du secondaire non encore impliqués et les demandes se multiplient, pour une instauration plus large de notre système d'analyse structurale.

* * *

EN MANIÈRE DE CONCLUSION

Une expérience prolongée de l'enseignement de la syntaxe nous a montré que les données fournies par la science linguistique contemporaine sont plus accessibles aux enfants et aux incultes qu'aux étudiants et aux maîtres formés par l'enseignement traditionnel. Ces derniers, en effet, chez qui les conceptions acquises à l'école se sont, au cours des ans, transformées en véritables convictions, se débarrassent très difficilement des notions déjà apprises et font continuellement référence à celles-ci, avec l'intention — sincère mais en fait nuisible — de mieux saisir l'enseignement nouveau. Il en résulte que ces adultes, comprenant mal les notions nouvelles pour la raison qu'ils tendent toujours à les interpréter à la lumière des explications traditionnelles, sont enclins bien souvent à attaquer les explications nouvelles et même à les combattre, avant même d'avoir réussi à pénétrer tant soit peu la mentalité nouvelle qu'elles requièrent.

Mais cela représente peut-être une situation inévitable.

Quoi qu'il en soit, il existe au Québec un milieu qui n'a pas craint de faire confiance aux disciplines nouvelles et de mettre au service des enfants les méthodes nou-

velles dont dispose aujourd'hui la pédagogie. Au Saguenay, grâce à la bienveillance des Commissions scolaires locales¹, nous bénéficions d'une situation privilégiée, en ayant la liberté d'expérimenter une méthodologie qui se situe à la fine pointe du progrès.

Nous ne prétendons pas que notre système d'analyse soit parfait, ni surtout définitif. Mais nous pensons que dans l'intérêt de l'enfant à qui nous enseignons sa langue, il est plus sûr de *décrire simplement la réalité* que de *manipuler un jeu d'étiquettes*, comme le fait la grammaire traditionnelle.

Jusqu'à quel point avons-nous raison ? La réponse est aux enfants eux-mêmes, qui, grâce à notre système, *perçoivent clairement la nature et le fonctionnement de la langue française*, éprouvent du plaisir à étudier leur langue et manipulent (enfin !) des notions et des étiquettes à la fois faciles et peu nombreuses.

Si nous disons, dans notre analyse du français, que cette langue tout entière repose sur six pièces et cinq structures et *seulement* six pièces et cinq structures, ce n'est pas parce que *cela nous plaît*, qu'il en soit ainsi ; ce n'est pas, non plus, parce que nous avons *imaginé* ainsi notre langue : c'est tout simplement parce que les procédés de substitutions utilisés en linguistique structurale *ont révélé* que telle était la structure du français contemporain. La formulation, si l'on veut, de cette réalité est de nous ; le mode de présentation est de nous : le fait demeure, pourtant, que *la facture interne de la langue française s'analyse, en fin de compte, en six pièces et cinq structures*. Nonobstant toute considération d'ordre logique, sémantique ou psychologique que l'on puisse faire *autour* des formes et tournures de notre langue. Nos grammaires regorgent de commentaires inspirés par la logique et la sémantique : *tout cela demeure vrai mais ne décrit pas la facture interne de la langue*.

Dans son ouvrage de graphologie intitulé : *Handschrift und Charakter*, Ludwig Klages souligne un fait de la dernière importance :

« La parole, dit-il, a aussi un *sens* qui est lié si intimement à elle, que nous avons l'habitude de prendre garde bien moins au « comment » de la parole qu'à sa signification. »²

L'analyse que nous faisons avec les enfants ajoute justement cette dimension oubliée : *elle fait voir comment est faite notre langue*.

Et les enfants, à leur tour, nous font voir manifestement qu'ils comprennent.

NOTES :

1. Nous parlons ici spécifiquement de notre expérience actuelle dans la région du Saguenay, mais il nous faut en toute justice signaler que nos expérimentations ont connu leurs débuts, il y a maintenant presque vingt ans, dans la ville de Sherbrooke, dont la Commission scolaire a toujours favorisé nos travaux et nous a aimablement ouvert les portes de l'école Saint-Sacrement.
2. Tiré de la traduction française par E. Reymond-Nicolet, sous le titre : *Expression du caractère dans l'écriture*. Delachaux & Niestlé, 23^e éd., 1949, p. 19.