

ABÉCÉDAIRE

Charles Defodon*

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 1 de la première partie, pages 702 à 704.

ABÉCÉDAIRE. - Ce mot, composé du nom des quatre premières lettres de l'alphabet, et de la terminaison aire, désigne le petit livre dont on se sert pour apprendre à lire les lettres. On le confond souvent avec le Syllabaire (V. ce mot), qui est proprement la partie du premier livre de lecture où les lettres sont réunies en syllabes. Pour abrégé, on dit aussi l'abc ou l'abcd.

L'abc ou l'abécédaire, ce commencement obligé de l'enseignement par les livres, a été de tout temps en usage dans les écoles, sous forme de livret ou de tableaux.

C'est ainsi que, dans un document du quinzième siècle, contenant la liste des livres dont se composait la bibliothèque d'écolier de Charles, duc de Berry, prince du sang de France, et de son frère aîné, le dauphin, qui fut plus tard Louis XI, on trouve mentionné, en tête de cinq autres ouvrages classiques d'alors, « un A.B.C, pris et accepté de maistre Jehan Majoris, chantre de Saint-Martin de Tours, pour faire apprendre en iceux mondit sieur Charles », le tout « bien escript en beau parchemin et richement enluminé ».

L'abécédaire portait souvent, à partir du quinzième siècle, le nom de Croix de par Dieu ou Croix de Jésus, parce que le titre en était orné d'une croix qui se nommait Croix de par Dieu, c'est-à-dire faite au nom de Dieu (on devrait écrire de part Dieu, de parte Dei). « C'est un homme, dit l'apothicaire à Eraste, dans M. de Pourceaugnac, qui sait la médecine à fond, comme je sais ma Croix de par Dieu (acte I, scène VII). »

Un recueil datant des premières années du XVIII^e siècle (1722), l'Ecole paroissiale, sorte de direction pour les maîtres des petites écoles, dédiée « à monsieur le chantre de l'église de Paris, collateur, juge et directeur des petites écoles, tant en la Ville, Cité et Université que Faux-bourg et banlieuë de Paris », montre quelle était alors « la façon du premier alphabet » en usage dans ces écoles. C'était un petit livre de quatre ou six feuillets. Sur la première page étaient tracées « les vingt-trois lettres communes de l'alphabet » ; le même alphabet était ensuite mis à rebours, commençant par la dernière, z, et finissant par la première, a. La seconde page contenait « les vingt-trois lettres capitales, qui servent à marquer la première lettre des périodes et des noms propres », puis le même alphabet mis à rebours. Venaient ensuite, à la troisième page, les vingt-quatre lettres « italiennes » (italiques), « pour distinguer par caractères la diversité des mots latins et françois mêlés ensemble, ou les titres des chapitres ou des articles » ; à la quatrième page, les ligatures de quelques lettres « qui de plusieurs composent un caractère », comme ff (ss), fi (si), ff, fl, ffl, f b (sb), ft (st), et les abréviatures (il y en avait encore un certain nombre dans les livres que l'on imprimait au commencement du XVIII^e siècle, et il fallait que les enfants pussent lire dans les vieux textes).

À la cinquième et à la sixième page, deux alphabets des anciens caractères gothiques, « qui, pour n'être pas enseignés aux petits enfants, ne peuvent se servir des livres qui se trouvent en grande quantité, écrits et imprimés en cette forme ; une page contenant les lettres gothiques communes, avec ligatures et abréviations ; et la dernière, les lettres majuscules ou capitales.

« Pour bien montrer les lettres, dit l'auteur anonyme de l'Ecole paroissiale, il faut faire commencer les enfans à bien faire le signe de la croix, puis, avec une petite touche d'un bout de plume, et non pas de fer ou de cuivre, ce qui gâte et déchire les livrets, le maître leur fera tenir le livret par le milieu, de la main gauche, et la touche dé la droite. Après, les ayant

* Rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*.

encouragés à bien apprendre, il leur montrera les trois ou quatre premières lettres à la première leçon, leur faisant répéter trois ou quatre fois ; puis, les prenant à rebours, leur fera montrer avec la touche et nommer ces trois ou quatre lettres, et ensuite les donnera à leur officier (sorte de moniteur) pour avoir soin de leur faire répéter leur leçon, et apprendre les trois ou quatre suivantes. À la seconde leçon, il leur doit faire répéter la première ; et, s'ils la savent bien, c'est-à-dire qu'ils connaissent et nomment bien les lettres, il leur fera répéter quatre autres lettres en suivant; et ainsi les donnera à faire réciter la première et la seconde leçon à leur officier, et ensuite en apprendre une autre pour le jour suivant, faisant toujours répéter toutes les lettres précédentes, avant que de leur en faire apprendre de nouvelles. Quand il leur aura bien fait comprendre, connoître et nommer toutes les lettres de l'alphabet, il leur fera dire à rebours, puis leur fera toucher et nommer tantôt une lettre au milieu, tantôt à la fin, tantôt au commencement. Et quand ils sauront bien ce premier alphabet, il passera à leur faire apprendre les autres, les abréviations et ligatures, selon la même méthode. Le maistre se gardera bien d'épouvanter les petits enfans dans ce commencement, se souvenant de la mansuétude avec laquelle Notre-Seigneur recevoit les enfans, leur témoignant de l'amour. »

Il fallait, en effet, bien de la mansuétude au maître, et il fallait aussi bien de la patience à l'enfant pour résister à ces longueurs d'un enseignement qui devait lui demander bien des journées avant de le conduire à assembler la moindre syllabe et à former le moindre mot.

La Conduite des écoles chrétiennes, de J.-B. de La Salle *, dont la première édition parut quelque temps après la mort du vénérable instituteur (1719), contient l'indication d'un premier apprentissage de la lecture un peu plus expéditif. À l'enseignement individuel que préconise l'École paroissiale, de la Salle substitue l'enseignement simultané ; des tableaux, par conséquent, viennent prendre la place du livret, et ces tableaux sont relativement moins surchargés.

« Les écoliers qui n'ont encore rien appris, dit la Conduite, ne se serviront pas de livre pour lire jusqu'à ce qu'ils commencent à bien épeler des syllabes de deux et trois lettres.

» Pour ce sujet, dans la première classe (celle des commençants) il y aura deux grandes tables attachées à la muraille, à la hauteur de six à sept pieds à prendre depuis le haut des tables jusqu'à terre. L'une des tables sera remplie de simples lettres petites et grandes, diphtongues et lettres liées, et l'autre des syllabes à deux et trois lettres. »

L'abécédaire (1^{er} tableau) est disposé comme suit :

1 ^{re} PARTIE					2 ^o PARTIE				
a	b	c	d	e	A	B	C	D	E
f	g	h	i	y	F	G	H	I	Y
j	l	m	n	o	J	K	L	M	N
p	q	r	f	s	P	Q	R	T	U
t	u	v	x	z	q	d	h	b	p
&x	œ	æ	ct	ft	fl	ff	ft	ffl	fi

Même méthode d'ailleurs ; ou à peu près, que dans l'École paroissiale.

« Tous les écoliers qui liront dans l'alphabet n'auront pour leçon qu'une ligne des petites ou des grandes lettres, et ne liront point à la ligne suivante qu'ils ne sçachent bien celle qu'ils ont à apprendre ; afin cependant qu'ils n'oublient pas les lignes précédentes qu'ils auront apprises, ils suivront et liront bas, regardant avec attention les lettres que prononcera haut celui qui lit. Chaque écolier de cette leçon lira seul et en particulier au moins trois fois toutes les lettres petites et grandes de la ligne qu'il a pour leçon, une fois de suite et les deux autres fois sans ordre, afin de ne les pas sçavoir seulement par routine.

» Lorsqu'un écolier ne sçaura pas dire une lettre, si c'est la petite, le maistre lui montrera la grande qui se nomme de même, et s'il ne sçait ni l'une ni l'autre, il la fera dire par un qui la sçache bien, et quelquefois même qui ne soit pas de la même leçon, et il ne souffrira pas qu'un écolier nomme plus de deux fois une lettre pour une autre, comme seroit de dire b, q, p, pour dire d, et ainsi des autres.

» Lorsque quelqu'un aura de la peine à retenir une lettre, il la lui faudra faire répéter plusieurs fois de suite, et on ne le changera point de ligne qu'il ne sçache parfaitement cette lettre aussi bien que les autres.

» Quand un écolier aura appris toutes les lignes de l'alphabet, avant que de le mettre aux syllabes, il aura pour leçon jusqu'à la fin du mois l'alphabet tout entier, dont on lui fera lire les lettres sans aucun ordre, afin de connoître s'il les sçait toutes ; il ne sera point changé de cette leçon qu'il ne sçache toutes les lettres très particulièrement.

» Il faut remarquer qu'il est d'une très-grande conséquence de ne pas faire cesser un écolier d'apprendre l'alphabet, qu'il ne le sçache très-parfaitement ; car sans cela il ne pourra jamais sçavoir bien lire, et les maistres qui en seront chargés dans la suite en auront bien de la peine. »

De bonne heure on a cherché les moyens d'abrèger et de simplifier ce premier travail de la lecture, si pénible pour l'enfant.

C'est cette pensée qui fit inventer ou retrouver à Pascal la méthode de la nouvelle appellation des lettres (V. Lecture, p. 1537, et Pascal), dont le résultat devait être de faire marcher de front aussi vite que possible l'étude de l'abécédaire et celle du syllabaire, en faisant connaître d'abord à l'enfant les sons pleins ou voyelles et en l'accoutumant à y joindre les articulations ramenées à leur valeur phonétique réelle ou à peu près.

Malheureusement, cette méthode, bien que signalée dans la Grammaire générale, et hautement approuvée par Duclos (1756), par Domergue (1796), ne paraît guère avoir été mise en pratique que dans l'enceinte même de Port-Royal, où on en avait fait l'essai, ainsi que l'atteste une lettre de la soeur Sainte-Euphémie (Jacqueline Pascal), chargée de la direction des petites écoles des solitaires. C'est de notre temps seulement que l'invention de Pascal a été estimée à sa valeur.

D'autres ont voulu substituer à l'abécédaire primitif en livret ou en tableaux des moyens d'apprendre les lettres destinés à mettre en oeuvre la curiosité et l'imagination des enfants.

On s'est servi, par exemple, de figures en bois ou en ivoire représentant des lettres, que l'enfant peut toucher, regarder, nommer. Quintilien dit que ce moyen était connu de son temps, et saint Jérôme, dans sa Lettre à Laeta, le recommande.

Rollin, persuadé que la lecture devrait n'être pour les enfants « qu'un jeu et un amusement » et que « cela n'est pas si difficile qu'on le pense », est d'avis qu'on peut « écrire proprement les lettres sur différentes cartes, afin qu'ils puissent les manier, et les accoutumer à jeter ces cartes sur une table, en nommant la lettre qui se présente ». « Il y a des maîtres, dit-il encore, qui se servent de deux boules de bois ou d'ivoire, dont ils font tailler la première à cinq facettes, sur chacune desquelles ils écrivent une voyelle. Ils font tailler la seconde à dix-

huit facettes, sur chacune desquelles est une consonne. L'enfant jette l'une ou l'autre de ces deux boules, et s'accoutume à nommer la lettre qui paraît en haut. Puis, les jetant l'une et l'autre ensemble, il s'accoutume de même à assembler la consonne et la voyelle.»

Outre ces jeux, plutôt faits pour la famille que pour l'école, Rollin décrit encore le bureau typographique* de Louis Dumas*.

Mentionnons encore parmi les moyens imaginés pour faciliter l'étude des lettres :

- les abécédaires illustrés ou alphabets en images, qui mettent la lettre à apprendre en regard d'un objet bien connu dont le nom commence par cette lettre ;
- les procédés de la méthode phonomimique* de M. Grosselin *, qui joint le geste à la voix par une sorte d'onomatopée en action;
- enfin ceux de la méthode simultanée d'écriture-lecture *, qui apprend à lire les lettres en les faisant écrire.

Quelque procédé qu'on emploie, le but à atteindre est de conduire l'élève le plus rapidement possible à former des syllabes et des mots. Il faut donc, au rebours de l'ancienne méthode, ne pas considérer, en quelque sorte, l'abécédaire comme un exercice à part, mais se presser d'y joindre la syllabation, et en appeler, sous les formes qui paraîtront les meilleures, à l'activité personnelle, à la curiosité de l'enfant.

ÉCRITURE

Charles Defodon

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 1 de la première partie, pages 798 à 801.

ÉCRITURE - Nous n'avons, dans cette I^e PARTIE du Dictionnaire, ni à définir l'écriture ni à faire l'historique des différentes formes de l'écriture ; nous n'avons point non plus à énumérer les services que l'écriture rend aux sociétés, ni même les avantages qu'il y a à bien écrire. Sur ce dernier point toutefois, sans aller peut-être jusqu'à prétendre, comme Grote, qu'« *une mauvaise écriture est une forme du mépris d'autrui, parce qu'elle prouve qu'on attache plus de prix à son propre temps qu'à celui des autres* », disons que c'est faire preuve d'une certaine éducation que d'écrire au moins lisiblement et correctement ; qu'il y a une écriture de cuisinière comme il y a une orthographe de cuisinière ; qu'en dehors des raffinements de la calligraphie, qui est une certaine forme, inférieure, si l'on veut, mais réelle, de l'art, à laquelle tout le monde ne peut atteindre, il y a au moins dans l'écriture un certain degré de qualités moyennes d'ordre, de proportion, de propreté et de goût, au-dessous duquel il n'est permis à personne de rester, et qui, faute de mieux, sert souvent de mesure pour juger les gens.

À tous ces titres, l'écriture occupe une place extrêmement importante dans l'instruction primaire. Elle a été même, pendant des siècles, la seconde des trois matières d'enseignement dont on s'occupait, exclusivement ou à peu près, dans les écoles : lecture, écriture, calcul. D'après les anciennes méthodes, on apprenait d'abord à lire, puis à écrire, et c'était seulement quand on avait passé par tous les degrés de la lecture que l'on devenait « écrivain ». - « *Il est nécessaire, dit l'auteur de la Conduite des écoles chrétiennes (J.-B. de la Salle, 1727), que les écoliers sachent très parfaitement lire, tant le français que le latin, avant que de leur faire apprendre à écrire. Si cependant, ajoute-t-il, il arrive qu'il y en ait qui aient atteint l'âge de douze ans, et qui n'aient pas encore commencé à écrire, on les pourra mettre à l'écriture en les mettant dans le latin, pourvu qu'ils sachent bien et correctement lire dans le français, et qu'on juge qu'ils ne viendront pas assez longtemps à l'école pour apprendre suffisamment à écrire...* »

Nous avons aujourd'hui réformé cette pratique, dont le moindre inconvénient était le terrible ennui qu'elle apportait dans la classe. L'enfant, en arrivant à l'école, est jeté, comme on dit, in *medias res* ; on lui ouvre à la fois toutes les sources d'instruction, en lui enseignant, dès le premier jour, toutes les matières du programme, l'écriture comme les autres. Quelques-uns même - et ce ne sont pas les moins avisés - font découler la lecture de l'écriture ; ils enseignent à tracer les lettres avant d'enseigner à les lire, sauf à faire précéder l'étude du tracé des caractères graphiques par celle de quelques principes préliminaires de dessin. (V. dans la II^e PARTIE, l'article *Écriture* et l'article *Lecture*.)

Quelle que puisse être, d'ailleurs, la méthode d'exécution, il s'agit toujours pour l'instituteur de conduire l'enfant le plus tôt possible à écrire bien.

Il convient de s'entendre sur ce mot. Écrire bien, en véritable langage d'école, ce n'est pas écrire comme les Barbedor, les Rossignol, les Beaulieu, les Baron et autres maîtres en l'art de la calligraphie. L'écolier, en apprenant à écrire, n'est pas plus destiné à devenir un calligraphe qu'il n'est destiné à devenir un artiste en apprenant à dessiner. Les calligraphes, comme les artistes, outre leur vocation naturelle, se forment par des moyens spéciaux, qui ne sont pas l'affaire de l'école. Ce n'est pas la pratique d'un art, à proprement parler, que l'école doit mettre entre les mains de l'enfant quand elle lui enseigne l'écriture, c'est un précieux moyen d'étude personnelle, c'est un instrument de communication à distance aujourd'hui indispensable dans toute société civilisée ; c'est aussi un ensemble de procédés qui sont l'expression de principes harmoniques, de certaines données d'ordre et de convenance, et

peuvent, comme tels, contribuer, pour leur part et dans une juste mesure, à la formation de ce produit complexe et délicat de l'intelligence qu'on appelle le goût.

De là, quelques règles générales, qui devront, ce semble, guider le maître chargé d'enseigner l'écriture à des enfants.

Il est bien clair, par exemple, que le meilleur « écrivain », à prendre ce mot dans son vieux sens scolaire, ne sera pas l'élève qui pourra le mieux, comme on disait encore, peindre la lettre moulée ou pousser une élégante majuscule, mais celui qui saura écrire le plus proprement et le plus lisiblement, en se conformant d'ailleurs aux lois de proportion, de symétrie et de forme. Il est clair encore que l'enseignement ne devra pas tendre à la « main posée », mais à l'expédiée, à cette écriture, en quelque sorte spontanée, que nous employons de nous-mêmes, une fois sortis des préliminaires de l'apprentissage, et où chacun de nous met comme la marque de sa propre personnalité. Il est clair enfin qu'à la condition de répondre à toutes les exigences voulues en fait de lisibilité et de convenance graphique, la meilleure méthode d'écriture, ce sera la plus rapide.

Ces données vont nous permettre de dire quelques mots d'une question qui partage aujourd'hui les maîtres, et qui, sur un terrain où il semblerait qu'il fût facile de s'entendre, a souvent donné lieu à des discussions passionnées.

Depuis longtemps, en effet, deux méthodes ou plutôt deux systèmes différents sont en présence. Les uns, s'attachant, disent-ils, dans l'écriture, à une qualité qui est, sans contredit, une qualité maîtresse, la lisibilité, préconisent une forme d'écriture large, arrondie, de peu de pente, facilement uniforme sous toutes les mains, à laquelle on donne généralement le nom d'*écriture française*, sans doute parce qu'elle se rapproche plus ou moins de notre ancienne bâtarde. Les autres veulent, sans sacrifier la lisibilité, atteindre aussi à une certaine élégance, et surtout à la rapidité, condition si nécessaire, en écriture comme en toute chose, à notre époque pressée, et ils ont adopté les formes anglaises, américaines, anglo-américaines, anglo-françaises, comme on voudra les appeler, qui constituent la *cursive* ; formes allongées, penchées, légères d'exécution et de liaison, aussi faciles, quoi qu'on en ait dit, à saisir et à reproduire que les autres, charmantes - il est impossible de le nier - sous des doigts habiles.

Sur une question comme celle-là, le maître, cela va sans dire, doit avoir toute liberté, et, en fait, cette liberté lui a été garantie par une lettre ministérielle. Remarquons seulement qu'à degré égal de lisibilité - et il y a des cursives qui sont lisibles - il nous semble difficile que l'écriture dite française, qui n'est, au bout du compte, qu'une bâtarde ou une coulée, puisse échapper aussi bien que l'anglaise, l'américaine, ou tout autre système analogue, aux nécessités de la main posée. L'anglaise, l'américaine sont incontestablement plus rapides. Plus rapides et aussi plus agréables à l'œil, pouvant conduire plus directement à un certain sentiment de formes gracieuses et harmonieuses, dont l'école n'a pas le droit de dédaigner l'appoint éducatif, si minime qu'en soit la valeur dans le développement général des facultés.

Ce n'est pas, d'ailleurs, que le type d'écriture que l'écriture française prétend reproduire n'ait aussi sa grâce et sa beauté ; mais il faudrait, ce nous semble, le maintenir à la place qu'on lui a toujours donnée, au moins depuis cinquante ans. On se servait autrefois, et on se sert encore généralement, de la ronde, de la coulée, de la bâtarde, et de tout ce qui y ressemble, dans des pièces d'écriture soignée, pour les titres, pour les en-têtes, pour tout ce qui a besoin d'être mis en relief ou en saillie, et de l'écriture anglaise ou américaine (M. Taupier, qui a été un de nos calligraphes contemporains les plus compétents, disait *anglo-française*) pour le corps même de la pièce : n'est-ce pas là ce qu'on peut encore faire de mieux ?

Une fois le maître fixé sur le fond même de ce qu'il doit enseigner en fait d'écriture, sur le but précis et la direction générale de son enseignement, il devra se préoccuper de la meilleure manière de donner une leçon d'écriture.

Les bonnes méthodes (elles sont énumérées, pour la plupart, dans l'article *Écriture* de la II^e PARTIE) contiennent des indications techniques sur la position que doit avoir l'élève en

écrivain, sur la façon dont il faut qu'il tienne son cahier ou son ardoise, son crayon ou sa plume. Nous ne pouvons que renvoyer les maîtres à ces méthodes. Nous les y renvoyons aussi pour tout ce qui concerne l'étude graduée des éléments, le choix du corps d'écriture pour les premiers exercices, etc. Nous nous bornerons à remarquer que l'enseignement de l'écriture, trop dédaigné dans certaines écoles, demande, de la part du maître, plus que toutes les autres parties du programme, une intervention personnelle prolongée, une dépense quotidienne considérable de temps et de soins. Si le mode d'enseignement individuel est nécessaire quelque part, c'est quand il s'agit de conduire les petites mains si lourdes et si gauches des enfants, de corriger et de rectifier leurs premiers essais plus ou moins informes, de leur tracer, à côté de ces essais, des modèles dont ils puissent suivre des yeux l'exécution. Nos anciens maîtres d'école, moins surchargés, hâtons-nous de le dire, et moins pressés que ceux d'aujourd'hui, ont laissé sur tous ces points d'excellentes traditions qu'on aurait tort de laisser perdre, et nous trouvons dans nos plus vieux livres de pédagogie des directions qu'il n'est peut-être pas inutile de remettre en mémoire à un bon nombre d'instituteurs.

« Il est nécessaire, dit la première édition de la Conduite des écoles chrétiennes, que le maître visite chaque jour tous les écrivains, et même plusieurs fois les commençants, et qu'en les visitant, il remarque si les plumes de ceux qui les taillent sont bien taillées (on se servait alors de plumes d'oie) ; si leur corps est dans la posture dans laquelle il doit être ; si leur papier est droit, et s'il est net ; s'ils tiennent bien leurs plumes, et s'ils ont des exemples ; s'ils écrivent autant qu'ils le doivent ; s'ils s'appliquent à bien faire ; s'ils n'écrivent point trop vite ; s'ils font leurs lignes droites ; s'ils portent toutes leurs lettres dans la même situation et dans la distance convenable ; si le corps de toutes les lettres est d'une même hauteur et d'un même caractère, et si elles sont nettes et bien formées ; si les mots et les lignes ne sont ni trop serrés ni trop éloignés ; il corrigera chaque fois l'écriture et la moitié des écrivains (on faisait chaque jour deux classes d'écriture), et ainsi il la leur corrigera à tous, tant le matin qu'après midi, sans y manquer.

» Il ira derrière tous l'un après l'autre, et pour ce sujet il y aura quelque espace entre les bancs des écrivains ; il se mettra du côté droit de celui qu'il a à corriger et lui fera remarquer tous les défauts qu'il fait en écrivant, tant dans la posture du corps que dans la manière de tenir la plume et de former les lettres et dans toutes les autres choses qu'il doit remarquer quand il les visite, et qui sont exprimées ci-dessus.

» Lorsqu'en corrigeant, il parlera de jambages, de pieds, de têtes et de queues, de membres et de corps de lettres ; de séparations, distances, éloignements ; de hauteur, largeur, rondeur et demi rondeur, plein et délié, petit caractère, gros caractère, etc., il leur expliquera tous ces termes chacun en particulier et en demandera ensuite l'explication, en disant, par exemple : qu'est-ce qu'on appelle jambages ?

» Il aura soin que les écoliers soient attentifs lorsqu'il corrigera leur écriture, leur marquant par un trait de plume les principales fautes qu'ils auront faites, et prendra garde dans le commencement de ne leur faire remarquer que trois ou quatre fautes dans la crainte de les brouiller, s'il leur en marquait un plus grand nombre, et de leur faire oublier ce qu'il leur aurait enseigné par la confusion que mettrait dans leur esprit le grand nombre de fautes dont on les aurait repris...

» Pendant qu'il visitera et corrigera l'écriture de quelqu'un des écoliers, il prendra garde d'avoir toujours tous les autres en vue, et pour cet effet il lèvera de temps en temps la tête pour regarder tout ce qui se passera dans la classe, et, s'il trouve quelqu'un en faute, il l'avertira en lui faisant signe ; il veillera particulièrement sur ceux qui en auront besoin, c'est-à-dire sur les commençants et sur les négligents ; il aura égard surtout dans ce temps-là que rien n'échappe à ses yeux...»

Ailleurs, il est prescrit que *« toutes les exemples en lignes soient des sentences de la Sainte Écriture ou des maximes chrétiennes tirées des saints Pères ou des livres de piété. »* Il

y aura pour cela deux recueils dans chaque maison : « *les maîtres ne donneront aucune exemple qu'elle ne soit tirée de l'un de ces deux recueils, et s'appliqueront surtout à celles de la Sainte Écriture, qui doit faire une plus forte impression et plus facilement toucher les cocues, comme étant la parole de Dieu.* »

Dans un livre aujourd'hui fort rare, imprimé au commencement du XVIII^e siècle (l'approbation et le privilège sont de 1706) : *L'École paroissiale*, sorte de manuel dédié « à monsieur le chantre de l'église de Paris, collateur, juge et directeur des petites écoles, tant en la ville, cité et université que faubourg et banlieue de Paris, » et qui contient 'une instruction facile et méthodique » pour chaque partie de l'enseignement dans ces *petites écoles*, nous trouvons, en ce qui concerne l'écriture, les mêmes directions, avec des détails peut-être plus minutieux encore. Le chapitre II de la troisième partie, qui a pour objet « *la méthode pour enseigner l'écriture,* » prévoit non seulement les divers cas sur lesquels devra se porter l'attention du maître dans l'enseignement proprement dit, mais encore les conditions matérielles de cet enseignement, depuis les plumes, le papier, le canif ("*les meilleurs de Paris se prennent ordinairement en la rue de la Coustellerie, au Pistolet* ») jusqu'à la poudre et l'encre des enfants, voire la composition de cette encre. « *Le maître aura soin de faire apporter à chacun des écrivains une main de papier relié et couvert proprement d'une carte ; le papier ne sera point moite, mais bien sec, bien collé, à ce qu'il reçoive l'encre sans boire (comme on parle communément) ; ils tiendront toujours leur papier bien propre, bien net, sans oreilles ; autrement le maître les punira exactement...* » Dans l'école paroissiale comme dans l'école des frères, il y a deux leçons d'écriture par jour. « *Il faut que le maître fasse écrire tous les jours à ses enfants un exemple le matin, et un redouble après midi au moins ; et pour ceux qui en pourraient faire davantage, comme les plus avancés, il doit avoir un nombre d'exemplaires en feuilles, afin que, quand ils ont fait leurs exemples, ils s'en puissent servir pour les copier sur le derrière de leur papier, jusqu'à la fin de la leçon, prenant garde qu'ils ne gâtent rien, mais qu'ils tiennent tout net, sans mettre de l'encre dessus. Le maître même regardera la pratique de ces redoubles, dont la matière sera de divers formulaires de quittances, obligations, baux à terme, etc., parties de marchandises, selon la vacation d'un chacun, afin de les styler aux pratiques du trafic des affaires du siècle, en apprenant l'écriture, ce qui donne de la satisfaction aux parents...* »

L'école mutuelle, qui, sous la Restauration, parvint presque à se substituer au système des anciennes écoles, se préoccupa particulièrement de l'enseignement de l'écriture. Elle contribua pour une très grande part à l'adoption de la cursive anglaise, dont le *Guide de l'enseignement mutuel* (1818), dans un très remarquable exposé, fait valoir tous les avantages. Par une innovation qui mérite d'être remarquée, l'enfant, en arrivant à l'école mutuelle, était immédiatement mis à l'étude simultanée de la lecture et de l'écriture ; on faisait marcher de front ces deux enseignements, « *en les associant de manière que l'un servit de complément et comme de contrôle à l'autre.* » On avait imaginé, à cet effet, d'apprendre aux enfants à tracer avec le doigt la figure des lettres sur du sable blanc, à mesure qu'on leur montrait ces lettres. Les tables de la division des petits enfants étaient munies pour cela d'une tablette avec rebords contenant une mince couche de sable que le rabot du moniteur égalisait, au besoin, pendant ou après l'exercice. Ce n'était point là, d'ailleurs, la méthode actuelle, qui subordonne la lecture à l'écriture ; les auteurs du système nouveau y voyaient surtout « *un moyen sûr de parvenir à une prompte connaissance de l'alphabet, tout en amusant les écoliers.* ». L'école mutuelle préconisa aussi et popularisa l'emploi de l'ardoise et du crayon à ardoise précédant l'emploi du papier et de la plume pour apprendre à écrire. Peut-être même lui devons-nous ce procédé, que ne mentionne point, par exemple, l'édition de la *Conduite des écoles chrétiennes* refondue en 1811. Les ardoises, « *ce papier du pauvre,* » ont des avantages et des inconvénients qui ont été indiqués dans ce Dictionnaire (V. *Ardoises*), et sur lesquels nous ne reviendrons pas ici. À l'école mutuelle, c'était dans la huitième classe seulement, c'est-à-dire dans la classe

supérieure, qu'intervenait l'étude de l'écriture sur le papier, celle-ci n'étant alors pour les élèves qu'un fac-similé de l'écriture sur l'ardoise.

Nos écoles actuelles, où domine la leçon directe du maître et le mode d'enseignement simultané, doivent, pour l'écriture comme pour toutes les autres matières du programme, faire appel à ces deux principes, en vue desquels elles sont organisées.

La leçon du maître consistera à écrire, sur le tableau noir, non avant la classe, comme on le fait quelquefois, mais en présence des élèves, les parties de lettres, les lettres, les mots, la phrase, sur lesquels les élèves devront s'exercer, et qu'ils auront à reproduire sur leurs ardoises ou sur leurs cahiers. Et il ne lui suffira pas d'écrire la donnée de l'exercice, il l'expliquera ; il dira pourquoi il l'a choisi, il dira comment on doit s'y prendre pour l'imiter.

Cette leçon directe, où le maître fera œuvre de professeur, ne l'empêchera pas, s'il le juge utile, de mettre entre les mains des élèves des cahiers préparés, comme l'industrie scolaire en fournit maintenant une grande variété, contenant en haut de chaque page des modèles tracés ou des motifs de calque ou de repassage ; ce sont là des procédés qui peuvent rendre de grands services, pourvu qu'on n'en abuse point, en en prolongeant l'usage outre mesure. Mais il faut que le maître comprenne bien que tous les exercices, qu'ils viennent de lui ou qu'il les emprunte à une méthode, réclament absolument son interprétation personnelle, avec questions posées aux élèves pour s'assurer qu'ils ont compris, etc. C'est le seul moyen d'éviter la routine machinale, si facile dans un exercice qui peut se réduire, comme cela se voit trop souvent, à un acte inconscient des doigts.

D'autre part, comme toutes les matières du programme se tiennent, et que chacune, sans rien perdre de son individualité propre, doit venir compléter ou confirmer les autres, le maître rattachera la leçon d'écriture, soit à la leçon de langue française, soit à la leçon de morale, soit à telle autre matière du cours, en choisissant, pour les reproduire, des mots qui aient un sens et dont il expliquera le sens ; des phrases qui contiennent, indépendamment des éléments graphiques à l'enseignement desquels elles sont destinées, quelque indication morale, historique, géographique, etc., qu'il ne manquera pas non plus d'expliquer, de développer au besoin, pendant que les élèves écrivent.

Enfin, la leçon d'écriture sera véritablement simultanée, si, en dehors des conseils individuels que le maître pourra donner en passant entre les tables, comme le veulent les vieilles méthodes, il a soin de tenir la main à ce que les élèves d'une même classe fassent, le même jour, les mêmes exercices, ceux précisément qui auront été indiqués au tableau noir, et non d'autres.

Voici, pour finir, les excellentes directions que donne, pour l'enseignement de l'écriture, l'*Organisation pédagogique des écoles publiques du département de la Seine*, laquelle est, comme on sait, la grande œuvre de M. Gréard* ; on y trouvera une confirmation autorisée des principes pédagogiques que nous avons essayé nous-mêmes de formuler.

COURS ÉLÉMENTAIRE. - Le maître rappelle au commencement de chaque classe les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

L'objet de la leçon est toujours exposé au tableau noir.

Le maître passe ensuite dans les tables et procède à la correction individuelle des cahiers. Les défauts qui se produisent chez plusieurs élèves font l'objet d'une observation générale accompagnée d'une démonstration au tableau noir.

Il veille à ce que les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume soient toujours observés quand l'élève écrit, que ce soit un exercice spécial d'écriture ou une rédaction de devoir.

* Membre de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris.

COURS MOYEN. - Au commencement de chaque classe, et toutes les fois qu'il en est besoin, le maître rappelle les principes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

La leçon est exposée au tableau noir sur un modèle que trace le maître.

Les corrections individuelles aux tables et les démonstrations au tableau noir se font comme dans le cours élémentaire.

Les phrases servant de modèles doivent toujours présenter un sens complet, et avoir pour objet soit un précepte de conduite, soit une notion utile.

COURS SUPÉRIEUR. - *Ecriture cursive, ronde, bâtarde.* - Retour sur les principes ; exercices de ronde et de bâtarde (Insister sur la cursive).

Tableaux, comptes, factures, mémoires d'un genre simple, réunissant les trois genres d'écriture.

[Charles Defodon.]

Législation. - FRANCE. - L'écriture fait partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire (L. 15 mars 1850, art. 23).

Les épreuves écrites pour l'admission dans les *écoles normales* comprennent :

Une page d'écriture cursive, en gros, en moyen et en fin. Elle comprend au moins deux lignes de gros, quatre de moyen et huit de fin. Les candidats devront avoir une écriture non seulement courante, mais encore régulière et déjà formée ; il sera tenu compte, dans l'appréciation de cette épreuve, de l'écriture des autres compositions (Arr. du 31 décembre 1867, art. 3).

L'écriture est comprise dans le programme d'études de ces établissements (Décr. du 22 janvier 1881).

L'enseignement donné dans les salles d'asile publiques ou libres comprend les premiers principes de l'écriture (Décr. 21 mars 1855, art. 2).

Les épreuves écrites pour l'examen des aspirants et aspirantes au brevet de capacité comprennent :

Une page d'écriture à main posée, comprenant une ligne en gros dans chacun des trois principaux genres (cursive, bâtarde et ronde), une ligne de cursive en moyen, et quatre lignes de cursive en fin (Arrêté du 5 janvier 1881).

[L. Armagnac.]

PAYS ÉTRANGERS. - Dans la plupart des pays étrangers, l'écriture figure au programme de l'enseignement primaire, parmi les branches obligatoires, sans autre explication ni commentaire. Quelques États, cependant, distinguent entre l'écriture proprement dite et la calligraphie : cette dernière branche est alors enseignée à part. Les pays qui font expressément cette distinction sont le duché d'Anhalt et celui de Bade, le Wurtemberg, l'Italie et le Portugal.

LECTURE

James Guillaume

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 2 de la première partie, pages 1534 à 1551.

LECTURE - Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, d'essayer de résumer l'histoire des méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire en France, en ajoutant à cet exposé historique quelques détails sur les méthodes employées à l'étranger. De ce tableau des progrès accomplis depuis deux siècles dans ce domaine découleront naturellement, et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrines, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet important sujet.

FRANCE

LE DIX-SEPTIÈME SIÈCLE. -DÉMIA.- Une des premières tentatives que nous connaissions en France d'une organisation méthodique de l'enseignement, de la lecture se trouve dans les *Réglemens pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, rédigés par Ch. Démia dans la seconde moitié du XVII^e siècle (Lyon, chez André Olyer, 1 vol. petit in-4, sans date). Nous allons analyser les instructions contenues au chap. II de cet ouvrage sur la « *méthode d'enseigner la lecture du latin et du français* » ; on aura ainsi une idée aussi exacte que possible des procédés employés dans les meilleures écoles de cette époque.

Démia veut que le maître « *divise son école en des classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux **lettres**, les autres aux **silabes**, ou aux **mots**, ou aux **phrases**, etc. Ainsi il rangera dans la I^e ceux qui apprennent à connaître les **lettres**, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ; dans la II^e, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des **silabes** ; dans la III^e, ceux qui apprennent à joindre des silabes pour en faire des **mots**; dans la IV^e, ceux qui lisent le latin par **phrases**, ou de ponctuation en ponctuation ; dans la V^e, ceux qui commencent à lire le **français**: dans la VI^e, les plus capables dans la lecture ; dans la VII^e, ceux qui lisent les **manuscrits** ; dans la VIII^e, ceux qui écrivent.* »

Si l'école est nombreuse, chacune de ces classes doit être subdivisée en bandes. Ainsi la première classe comprend quatre bandes :

« La 1^e bande sera de ceux qui commencent à apprendre le nouvel alphabet disposé par des lettres simples, comme **c, e, o, g**, etc. ;

la 2^e, de ceux qui apprennent les lettres qu'on appelle mêlées, comme **a, b, c, d, e**, etc. ;

la 3^e, de ceux qui apprennent les lettres abrégées ;

la 4^e, de ceux qui lisent les lettres doubles. »

La deuxième classe se subdivise en trois bandes :

« La 1^{re}, de ceux qui comptent chaque lettre tout haut avant que d'épeler la silabe, comme **D, o, do : m, i, mi : n, e, ne** : etc. ;

la 2^e, de ceux qui épelant sans compter, comme **Do, mi, ne** ;

la 3^e, de ceux qui épellent les silabes les plus difficiles de 3, 4, 5 et 6 lettres, comme **est, bant, tirant, spinx**. »

Il n'est pas nécessaire d'indiquer la composition des bandes des six autres classes ; ce que nous venons de reproduire suffit pour montrer le principe du système : on part de l'étude des lettres isolées, en allant des plus faciles aux plus difficiles, pour passer ensuite à la formation des syllabes, puis à celle des mots ; et la lecture du latin précède la lecture du français, qui n'est abordée que dans la cinquième classe.

Démia donne au maître des directions pratiques sur la marche à suivre et les moyens à employer dans l'enseignement. Il nous paraît intéressant de les faire connaître en détail.

« **Remarques générales sur la lecture.** - Le maître ayant ainsi divisé son école, observera ce qui suit :

» 1° Que les enfants d'une même bande doivent être de la même capacité, rangés chacun dans sa place.

» 2° Avoir le même livre, de la même impression, et la même leçon.

» 3° Chacun doit regarder et tenir le doigt ou la touche sur le mot que l'on lit.

» 4° Le chef de chaque bande doit être pris de la bande supérieure, pour être capable de reprendre ceux qui manquoient.

» 5° On ne doit jamais faire passer un enfant d'une bande inférieure à une supérieure, qu'il n'en soit bien capable.

» 6° Prendra garde qu'ils prononcent bien les finales des mots latins, corrigeant les mauvais accents, et prononciations.

» 7° Qu'ils ne soient mis en la lecture du françois sans être bien versés en celle du latin.

» 8° Qu'ils fassent un peu de pose aux virgules, plus aux deux pointa, et encore plus. aux points.

» 9° Qu'ils gardent la quantité, les accents, etc.

» 10° Qu'ils ne lisent pas ce qu'ils savent par cœur, comme le Pater.

» **Manière de faire lire.** - Les choses ainsi disposées, le maître, ou soumaître en sa place, aiant le livre que les enfans lisent à la main, se tenant derrière eux, donnera un petit coup de cloche, ou touchera avec une baguette l'un des écoliers qui doit être ordinairement le premier de la bande, lequel doit lire jusque ait ce qu'il donne un second coup de cloche, ou qu'il touche le suivant, qui doit poursuivre la lecture : il interrompra quelquefois cet ordre pour surprendre ceux qui seroient abstraits. Au cas que l'écolier manque, le maître ne le reprend pas d'abord, mais lui donne du tems pour se reprendre, et s'il ne se reprenoit, comme il faut, il en désignera quelqu'autre jusque à ce qu'il en ait trouvé un qui le sache, le chef de bande faisant toujours signe avec la clochette, que l'on n'a pas bien dit : que si aucun des écoliers ne savoit la lettre ou le mot, le chef le dira, et au cas qu'il manquât lui-même, le maître le reprend le dernier, faisant répéter plusieurs fois aux enfans ce qu'ils n'ont sçu dire; après la leçon dite, le maître pourra faire disputer un des derniers de la bande contre un des premiers, pour gagner s'il peut la place : le maître ou chef de bande marquant les fautes, etc., ce qui leur donnera beaucoup d'émulation. Le maître donnera de tems à autre quelques récompenses aux premiers de la bande, et marquera un mauvais point aux derniers, il pourra aussi par fois faire dire toute la leçon à ru des écoliers, etc.

» **Remarques pour chaque classe en particulier.** - Pour ceux qui sont à la **première** et **seconde classe**, on peut se servir de grandes tables, ou cartes, ou du premier et second livre du premier alphabet, dont on peut coller les feuilles sur un petit ais propre à tenir à la main, ou à être attaché contre le mur; on peut aussi se servir des carrés en forme de dez, où seront imprimées les lettres ou les silabes, dont il fera jouer les enfans, leur donnant un écolier plus capable pour arbitre de leur différent, qui leur fera jeter le carré l'un après l'autre, et leur dira la lettre s'ils ne la savoient deviner ; celui qui devinera le mieux gagnera un bon point, ou quelque chose qui aura été désigné.

» Le maître rangera les enfans autour de la carte, et ne donnera que très peu de lettres à apprendre à ceux qui commencent, et les leur fera dire bien haut, leur montrant comment il faut ouvrir la bouche : il indiquera les lettres sur les cartes avec la grande baguette, touchant comme il a été dit avec la petite celui qui la doit dire : il prendra garde que tous les enfans aient la vue dessus ces lettres, qu'il fera ensuite voir dans leur petit alphabet.

» Pour la **deuxième classe**, la première bande doit compter et dire tout haut chaque lettre; par exemple, en épelant ce mot de **Domine**, il faut dire comme suit **D, o, do : m, i, mi: n, e, ne.**

» Ceux qui sont à la 2^e bande épèlent en disant la syllabe sans compter ni appeler séparément chaque lettre, comme **Do, mi, ne**.

» On doit laisser long-tems les enfans dans cette pratique, avant que de leur faire dire les mots tous entiers, ce qui s'observera comme il suit : en lisant par exemple **In nomine patris**, le premier de la bande dira **in**, le second **no**, le 3^e **mi**, le 4^e **ne**, le 5^e **pa**, le 6^e **tris**, et comme ceux qui commencent à lire dans les livres ont peine à suivre la lecture qui se fait de cette sorte, le maître désignera un écolier des mieux stylés pour leur faire tenir les yeux et la bouche sur ce qui se lit, et les faire lire à leur rang.

» A l'égard de la **troisième et quatrième classe**, où sont ceux qui lisent le latin, le maître observera :

» 1^o Que les enfans lisent correctement, et qu'ils prononcent bien la valeur de chaque lettre : comme dans **sanctificetur** il prendra garde qu'il prononcent bien le **c** du milieu du mot; et l'**r** finale, disant **ur**, et non pas **eur**, etc.

» 2^o La liaison qui se fait d'une consonne qui finit un mot avec la voyelle qui commence le suivant, comme dans ces deux mots **es in** il faut lie l'**s** avec l'**i** suivant.

» 3^o La différente prononciation de certaines finales, comme **an, am, en, em, un, um, on, om, ur, eur, hac, ac, qui, cui**, etc.

» Pour ceux de la **cinquième classe**, qui lisent le françois, il observera :

». 1^o De leur donner peu de leçon au commencement ;

» 2^o De leur faire remarquer la différente prononciation ou valeur des lettres et syllabes du latin et du françois, comme **um** en françois se doit prononcer clairement comme un **u** et un **m**, exemple **humble**, et **um** en latin presque comme **om**, exemple, **templum**, lisés **plom** en fermant un peu la bouche et les lèvres; **qui**, en françois, se doit prononcer comme **ki**, au contraire en latin on fait sonner doucement l'**u** au milieu du **q** et de l'**i**. Il y a plusieurs lettres muètes dans le françois, comme l'**nt** à la troisième personne du pluriel, comme dans ces mots suivans ils **alloient**, et **disoient**, prononcez **ils aloi**, et **disoi**; l'**s** est muète aux pluriels des noms substantifs et des adjectifs, comme **les hommes sages**, lisez **les homme sage**, etc.

» 3^o Il fera lire au commencement par mots chaque écolier de la bande; par exemple le premier disant **pensée**, le 2^e **chrétienne**, le 3^e **pour**, le 4^e **tous**, le 5^e **les**, le 6^e **jours**, etc., ou bien le maître dira un mot, et l'écolier l'autre; comme le maître **Pensées**, l'écolier **chrétiennes**, etc.

» Pour ceux de la **sixième et septième classe**, qui lisent le françois plus difficile, la Civilité, et les manuscrits, on observera :

» 1^o Que les écoliers lisent correctement selon les remarques générales ci-devant, et qui sont plus amplement spécifiées dans l'article de l'ortographe.

» 2^o On leur fera apprendre par cœur la valeur des accens, des points et tout ce qui regarde l'ortographe pour les faire lire ensuite par remarques, comme on verra cy-après. `

» 3^o Lorsque les écoliers sont capables dans la lecture du françois, on leur fait lire au commencement la Civilité, ensuite quelques lettres de main faciles, comme les copies d'ortographe des écoliers, puis des contrats plus ou moins difficiles, par rapport à leur capacité, désignant par chiffres les leçons d'un chacun.

» 4^o Pour faciliter la lecture des manuscrits, on pourra faire un alphabet de différentes lettres de main sur une table noire, et une autre des syllabes; pour leur faire voir la liaison des lettres, des unes avec les autres, ainsi que des autres difficultés. »

L'ÉCOLE PAROISSIALE. - Nous compléterons cet exposé de la méthode employée dans les écoles du XVII^e siècle par quelques extraits d'un livre peu connu, l'*Ecole paroissiale*, par I. D. B., prêtre ; cet ouvrage, dédié au chantre de l'église de Paris, contient un cours d'études complet à l'usage des « *petites écoles* » (la première édition est de 1654). On verra que les procédés recommandés aux maîtres des écoles de Paris ne diffèrent guère de ceux dont on se

servait dans celles de Lyon : « *Pour bien montrer à lire, dit l'auteur (éd. de 1705), il faut se bien garder d'embrouiller les enfans en voulant enseigner tout à la fois, à assembler et à lire en français et en latin: mais se servir de l'ordre, et ne point entreprendre de les faire voler dans la lecture avant que de savoir épeler les lettres, car voulant les avancer en leur apprenant tant de choses à la fois, on leur rend la lecture si confuse qu'outre qu'ils sont longtemps à apprendre, ils ne savent jamais bien lire, ni en latin, ni en français. Pour procéder donc par ordre, il faut : 1° enseigner aux petits enfans à connoître les lettres; 2° à les assembler, pour en faire des syllabes; 3° à épeler les syllabes, pour en faire des mots; et ensuite, lire les mots, pour en faire des périodes latines : puis à bien lire en français.* »

Les lettres doivent être montrées aux enfans sur un alphabet : c'est « *un petit livre de quatre ou cinq feuillets, qui contienne : 1° les lettres communes, capitales, abréviations, italiennes, grandes et petites; 2° deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler, tant avec les simples voyelles, comme **ba, pa**, qu'avec une liquide et une voyelle comme **bra, bla**. Il doit y avoir en ce même livre le **Pater, Ave, Credo, Misereatur, Con Benedicite, Agimus, Et beata, et Angele Dei**, imprimez en lettres communes, grosses, et bien distinguées, les syllabes séparées l'une de l'autre environ de 1 épaisseur d'un teston de France.* » Une fois que les enfans savent leurs lettres et commencent à épeler, on leur met entre les mains un second livre, « *qui soit composé du **Magnificat, Nunc dimittis, Salve regina**, verset, et oraison, des sept psaumes, et des litanies des saints, du saint nom de Jésus, et de celle de la Sainte-Vierge; d'une liste des nombres des chiffres communs, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 200, 300, 1000 ; des versets et des réponses de la messe.* » Un peu plus tard, les enfans reçoivent encore un troisième livre, contenant aussi des prières latines, mais imprimées en lettres « *médiocres* » ; et ensuite, « *pour les rompre davantage dans la lecture latine, il leur faut donner des livres latins mal imprimez, comme des psautiers imprimez, à Rouan et à Troyes.* »

Voici comment le maître doit s'y prendre pour enseigner l'alphabet : « *Pour bien montrer les lettres aux enfans, il faut les faire commencer à bien faire le signe de la croix : puis, avec une petite touche d'un bout de plume (et non pas de fer ou de cuivre, ce qui gêne et déchire les livrets), le maître leur fera tenir le livret par le milieu, de la main gauche, et la touche de la droite. Après, les ayant encouragés à bien apprendre, il leur montrera les trois ou quatre premières lettres à la première leçon, leur faisant repeter trois ou quatre fois; puis les prenant à rebours, leur fera montrer avec la touche, et nommer ces trois ou quatre lettres; et ensuite les donnera à leur officier, pour avoir soin de leur faire repeter leur leçon, et apprendre les trois ou quatre suivantes. A la seconde leçon, il leur doit faire repeter la première; et s'ils la savaient bien, il leur fera repeter quatre autres lettres en suivant; et ainsi les donnera à faire réciter la première et seconde leçon, à leur officier, et ensuite en apprendre une autre pour le jour suivant.*» L'auteur insiste pour que le maître se garde d'enseigner trop vite à former des syllabes ; il faut qu'auparavant l'enfant connaisse bien les lettres en toutes sortes de caractères, « *tant grandes qu'italiennes, gothiques, ligatures, abréviations;* » de même, il est nécessaire que les enfans aient appris « *à assembler toutes les syllabes du syllabaire, tant de deux que de trois lettres, avant que de leur faire épeler des mots entiers: car on leur donnerait une double difficulté.* » La raison pour laquelle on ne doit enseigner à lire en français qu'aux enfans qui savent déjà lire le latin, c'est que « *la lecture française est bien plus difficile à prononcer que la latine* » .

On a peine à concevoir aujourd'hui que le système qui consistait à débiter par la lecture du latin ait pu se maintenir si longtemps. Il est juste de faire observer qu'un des arguments invoqués en faveur de cet usage ne manquait pas d'une certaine valeur : en latin, disait-on, toutes les lettres se prononcent, et pour bien lire cette langue il suffit à l'enfant d'appliquer les règles qu'il vient d'apprendre; ; il est avantageux pour lui de ne pas être plongé de prime abord, au sortir du syllabaire, dans le chaos de la lecture française , où tant de choses

sont arbitraires; et de n'y arriver qu'après avoir essayé ses premiers pas, sur les mots d'une langue où la prononciation est conforme à l'écriture.

PORT-ROYAL. - On sait que les grammairiens de Port-Royal proposèrent une réforme dans l'ancienne méthode d'épellation. « *En prononçant séparément les consonnes et en les faisant appeler aux enfants, dit l'un d'eux, Guyot, on y joint toujours une voyelle, savoir e, qui n'est ni de la syllabe, ni du mot : ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées. Par exemple on fait épeler aux enfants ce mot **bon**, lequel est composé de trois lettres, **b**, **o**, **n**, qu'on lui fait, prononcer l'une après l'autre. Or, **b** prononcé seul fait **bé**; **o** prononcé seul fait encore **o**, car c'est une voyelle; mais **n** prononcée seule fait **enne**. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres, l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son **bon** ? On lui a fait prononcer quatre sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir **bon**.* » Port-Royal proposait, pour remédier à cet inconvénient, qu'on ne nommât les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'e muet, qui est nécessaire pour les prononcer. » (Grammaire générale de Port-Royal, chap. VI.) L'idée première de ce procédé semble avoir appartenu à Pascal; et nous savons par une lettre de sa sœur Jacqueline qu'elle employait ce mode d'épellation avec ses petites élèves. - V. Pascal (Blaise) et Pascal (Jacqueline).

J.-B. DE LA SALLE. - J.-B. de La Salle fut un réformateur remarquable pour son temps; et parmi les services qu'il a rendus à l'enseignement primaire, on lui doit la substitution de la lecture du français à celle du latin. Mais, sauf sur ce point capital, sa méthode de lecture ne s'écarte pas sensiblement de celle qui était en usage avant lui. Il n'a pas adopté le procédé d'épellation de Port-Royal, soit qu'il ne l'ait pas connu, soit que l'origine janséniste de cette nouveauté la lui ait rendue suspecte. Dans sa Conduite des écoles chrétiennes, il expose de la façon suivante la manière dont la lecture doit être enseignée :

Au lieu de placer entre les mains des élèves un abécédaire, on doit leur apprendre les lettres et les syllabes au moyen de deux tableaux ce qui facilite l'enseignement simultané; « *Il y aura deux grandes tables attachées à la muraille, à la hauteur de six à sept pieds à prendre depuis le haut des tables jusqu'à terre. L'une des tables sera remplie de simples lettres petites et grandes, diphtongues et lettres liées; et l'autre, des syllabes à deux et trois lettres.* » Pour que la division des écoliers apprenant l'alphabet ne reste pas inoccupée pendant que le maître fait la leçon à la division qui apprend les syllabes, et réciproquement, la Conduite donne la prescription suivante: « *Ceux qui lisent à l'alphabet suivront et regarderont avec ceux qui ont les syllabes pour leçon, pendant tout le temps qu'on y lira, et ceux qui lisent aux syllabes regarderont aussi à l'alphabet et y suivront pendant tout le temps de cette leçon. Pendant toutes les leçons de l'alphabet et des syllabes, le maître marquera toujours lui-même avec la baguette les lettres et les syllabes qu'il voudra faire dire.* » Le nom des lettres est conforme à l'appellation traditionnelle: « *M, n, se doivent prononcer comme ème, ène; x comme icce, z se doit prononcer comme zède, etc.* » Quand les élèves se sont familiarisés avec toutes les syllabes du second tableau, on leur donne un syllabaire, c'est-à-dire « *un livre rempli de toutes sortes de syllabes françaises à 2, 3, 4, 5, 6, 7 lettres, et de quelques mots pour faciliter la prononciation des syllabes.* » Voici la manière de donner la leçon à la division qui étudie le syllabaire :

« *Les commençants ne doivent pas y lire moins que deux lignes et les autres moins que trois, selon le nombre des écoliers et le temps que le maître aura pour les faire lire; d'abord que quelque écolier sera mis à cette leçon, afin qu'il puisse s'accoutumer à lire dans son livre pendant que les autres lisent, le maître aura soin de lui donner durant quelques jours, selon qu'il en sera besoin, un compagnon qui lui en apprenne la manière, en suivant et le faisant*

suivre avec lui dans le même livre, tenant tous deux ce livre, l'un d'un côté et l'autre de l'autre ; dans le syllabaire, les écoliers ne feront qu'épeler les syllabes, et ne liront point ; il sera nécessaire de leur faire bien connaître d'abord les difficultés qui se rencontrent dans la prononciation des syllabes, et qui ne sont pas petites dans le français ; il faudra pour cela que chaque maître sache parfaitement le petit traité de la prononciation. » Pour les élèves plus avancés il y a des livres de lecture, au nombre de trois : Le premier livre dont on se servira dans les écoles chrétiennes sera un discours suivi ; ceux qui y liront n'y feront qu'épeler, et on leur donnera toujours une page pour leçon. Ils y épelleront environ chacun trois lignes au moins, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers...Le second livre sera un livre d'instruction chrétienne. Les écoliers ne l'auront point pour leçon, qu'ils ne sachent parfaitement épeler sans hésiter. Il y aura de deux sortes de lisants dans ce livre, les uns épelleront et liront par syllabes, et ceux qui n'épelleront pas liront seulement par syllabes. Tous n'auront qu'une même leçon, et pendant qu'on épellera ou lira, tous les autres suivront, tant ceux qui épelleront et liront que ceux qui ne font que lire... Tous les lisants dans ce livre ne liront que par syllabes, c'est-à-dire avec pause égale entre chaque syllabe, sans avoir égard aux mots qu'elles composent. Les épelants épelleront environ trois lignes, et liront ensuite autant qu'ils auront épelé, et ceux qui ne font que lire liront environ cinq ou six lignes, selon le nombre des écoliers. Le troisième livre sera celui dont les frères directeurs conviendront avec le frère supérieur de l'Institut dans chaque lieu. Tous ceux qui liront dans ce livre le feront par périodes et de suite, n'arrêtant qu'aux points et aux virgules ; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire par syllabes sans y manquer. On donnera chaque fois deux ou trois pages pour leçon, depuis un sens arrêté jusqu'à un autre sens, un chapitre, un article, ou une section. Les commençants y liront environ huit lignes, et les plus avancés douze ou quinze, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers. »

La lecture du latin ne fut pas exclue des écoles chrétiennes ; mais J.-B. de La Salle la subordonna à la lecture du français, comme un simple accessoire. Il a expliqué les motifs de cette innovation dans une lettre à l'évêque Godet des Marais, citée par le chanoine Blain : « L'expérience m'a prouvé, écrivait-il, que les enfants qui savent bien lire dans leur langue maternelle apprennent aisément à lire des textes, où, comme dans la latin, toutes les lettres doivent être prononcées ; il n'en est pas de même pour ceux qui n'ont eu d'abord, entre les mains, que des ouvrages en langue latine. La lecture du françois conserve pour eux toutes les difficultés qu'elle offre à ceux qui ne savent que réunir des lettres pour en former des syllabes ou des mots. Aussi la plupart des enfants pauvres quittent-ils l'école ne sachant pas lire le françois et ne lisant le latin que d'une manière ridicule ou incorrecte. Enfin, dans nos écoles, la lecture du françois peut seule aider les maîtres à développer l'intelligence des enfants et à former leur cœur. Les ouvrages latins ne renferment pour eux qu'une lettre morte et des mots incompris ; ils n'ont à s'en servir que pour suivre les offices de l'église ; lorsqu'ils lisent en françois, ils peuvent, au contraire, utiliser aussi leurs loisirs, dans leur famille, par de bonnes et fructueuses lectures. »

La Conduite des écoles dit, à propos de la lecture du latin : « Le livre dans lequel on apprendra à lire dans le latin est le psautier ; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauraient parfaitement lire dans le françois. Il y aura trois sortes de lisants dans le latin : les commençants, qui ne lisent que par syllabes, les médiocres, qui commenceront à lire par pauses, et les parfaits, qui liront par pauses sans faire aucune faute. »

Le couronnement des exercices de lecture, dans les écoles des frères comme dans les petites écoles du XVII^e siècle, était la lecture de la Civilité et celle des manuscrits ou registres. On lit dans la Conduite : «Lorsque les écoliers sauront parfaitement lire dans le français, et qu'ils seront dans le troisième ordre du latin, on leur apprendra à écrire, et on leur enseignera à lire dans le livre de la Civilité chrétienne. Ce livre est imprimé en caractères

gothiques, plus difficiles à lire que les caractères français. On n'épellera point et on ne lira point par syllabes dans ce livre : mais tous ceux à qui on le donnera liront toujours de suite et par pauses... Lorsque les écoliers seront dans le quatrième ordre de l'écriture ronde, ou qu'ils commenceront à écrire dans le troisième ordre en lettres bâtarde, on leur apprendra à lire des papiers ou parchemins écrits à la main, qu'on appelle registres. Dans le commencement on leur en donnera à apprendre des plus lisibles, et puis des moins faciles, et ensuite des plus difficiles à mesure qu'ils avanceront, et toujours ainsi en avançant, jusqu'à ce qu'ils soient en état de pouvoir lire dans les écritures les plus difficiles qui se puissent rencontrer. »

Le dix-huitième siècle jusqu'à la Révolution. - Avec le XVIII^e siècle paraissent en foule les novateurs de tout genre. L'idée de renouveler les anciennes méthodes d'éducation, de rendre l'étude facile et attrayante, est une de celles qui passionnent le plus les esprits ; et, dans le domaine spécial qui nous occupe, elle a pour résultat de faire naître de nombreux systèmes d'enseignement de la lecture, parmi lesquels nous mentionnerons ceux de Py-Poulain Delaunay ; de Dumas (bureau typographique) ; de M. de Valange et de ses imitateurs Beitaud, Alexandre, Michel, etc. ; de Cherrier ; de Viard ; de l'abbé de Radonvilliers et d'Adam ; de Dupont de Nemours (écriture-lecture).

PY-POULAIN DELAUNAY. - Nous avons écrit, à l'article *Delaunay (Py-Poulain)*, que la *Méthode* de ce grammairien, imprimée en 1719, n'avait pas été mise en vente. C'est en effet ce qu'affirme son fils dans la préface du livre publié par lui en 1741 pour faire connaître la méthode paternelle :

« Mon père, dit-il, ne fut pas content de la forme de son traité ; il mourut avant de l'avoir refondu et rédigé ; le peu d'exemplaires qu'il en avait fait imprimer ne fut point débité, et la méthode est demeurée inconnue du public. » Sur la foi de Delaunay fils nous pensions donc que l'ouvrage original de Py-Poulain Delaunay, imprimé, mais non mis en vente, devait être considéré comme perdu. Aussi notre surprise a-t-elle été grande lorsqu'un heureux hasard en a placé entre nos mains un exemplaire, dont l'acquisition venait d'être faite par le Musée pédagogique. Ce volume, que nous avons sous les yeux, est bien un exemplaire de cette édition de 1719 que Delaunay fils disait avoir été tirée à petit nombre et non débitée ; il est intitulé : *« Méthode du sieur Py-Poulain Delaunay, ou l'art d'apprendre à lire le françois et le latin, par un nouveau système si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la manière ordinaire. Paris, chez Nicolas Le Clerc et Jean-François Hérisant, MDCCXIX. »* La rencontre inattendue de cet ouvrage nous permet d'exposer les véritables principes de la méthode de Delaunay, dont le livre de son fils ne donna qu'une idée imparfaite, et de publier quelques renseignements inédits sur l'état de la question des méthodes de lecture au commencement du XVIII^e siècle.

Py-Poulain Delaunay explique son système dans un dialogue qui occupe les 58 premières pages de son livre. Il déclare à son interlocuteur Démée que les défauts de l'ancienne manière d'apprendre à lire tiennent essentiellement aux noms qu'elle donne aux consonnes, noms qui sont un obstacle à l'épellation ; pour lui, il se contente d'ajouter un *e* muet au son naturel de chaque consonne, et c'est là le fondement de toute sa méthode. - Mais, dit Démée, êtes-vous le premier qui ayez songé à cette nouveauté ? - Delaunay répond que l'abbé de Saint-Cyran, au témoignage de beaucoup de personnes, *« avoit enseigné à lire à peu près par une pareille méthode à feu Monseigneur le duc de Bourgogne, au roi d'Espagne (alors le duc d'Anjou) et à Monseigneur le duc de Berry. »* Il ajoute que M. de Saint-Cyran avait communiqué sa méthode à quelques personnes ; *« mais apparemment qu'elles ne l'ont jamais bien compris, car je me souviens très bien qu'étant alors à Versailles, une de ces maîtresses voulut me dire quelque mot de ce qu'elle en avait appris, mais le peu qu'elle m'en dit me parut si confus et si embrouillé et j'en fis si peu de cas, que je fus près de trois ans sans y faire aucune réflexion. »* Toutefois c'est le souvenir de cette conversation qui le mit sur la

voie. « *La petite lueur dont j'avois été frappé, il y avoit trois ans, me fit d'abord mettre en pratique ce que j'en sçavois, mais c'étoit si peu de chose que j'ai été bien deux ans à y donner quelque forme.* »

À une nouvelle question de Démée, qui lui demande « *s'il n'avoit jamais rien lu qui aprochât de ces principes-là,* » il répond : « *Je sçais que plus de dix ans auparavant un ami me prêta un petit in-douze, composé, autant que je puis m'en souvenir, par un religieux bénédictin, et qui roulait à peu près sur les principes dont je me sers; mais comme dans cet auteur il y avoit beaucoup de théorie et peu de pratique, je sçais seulement qu'il y faisoit entrer une si grande quantité de principes, qu'ils empêchoient de bien concevoir ce qu'il prétendoit y établir... Après avoir rendu le livre, il ne m'a pas été possible de recouvrer ni celui-là ni d'autre pareil, quelque recherche que j'en aie pu faire.* » Démée le félicite de ce que des personnes si spirituelles ont déjà reconnu la bonté et la nécessité de cette méthode en la mettant eh pratique à leur manière ; sur quoi Delaunay ajoute : « *Je viens d'être confirmé dans mon sentiment par une grammaire qui m'est tombée ces jours-ci entre les mains, - elle est, à ce que je croi, de Port-Roïal, son édition est de 1664, - dans laquelle il y a un petit chapitre d'une page, qui traite de la manière d'apprendre à lire en peu de tems, où elle ne fait qu'insinuer en passant que pour y réussir, il faut prononcer les consonnes par leur son naturel, en y joignant seulement après un e muët : elle donne pour exemple le b et le d qu'elle dit qu'il faut prononcer comme à la fin de tombe et de ronde, ajoutant que plusieurs gens d'esprit ont déjà fait cette remarque. - Ce que cette grammaire propose là convient-il à votre méthode ? - Très parfaitement, et c'en est là le premier principe qui est le fondement de tous les autres.* »

Il nous a paru intéressant de montrer, par cette citation, combien la méthode de Port-Royal était restée ignorée du public, puisque Py-Poulain Delaunay, guidé par quelques vagues indications, l'avait en quelque sorte découverte une seconde fois.

On sait que de nos jours les auteurs de quelques méthodes de lecture veulent qu'on évite même de faire entendre un *e* muet en nommant la consonne et font prononcer à l'enfant l'articulation pure, sans addition d'aucune voyelle. Ce perfectionnement - si c'en est un - de la méthode de Port-Royal n'est pas d'invention moderne : Delaunay nous apprend que quelques-uns de ses contemporains y avaient déjà songé, et il se divertit à leurs dépens. « *Ne seroit-ce pas plus tôt fait, fait-il dire à son interlocuteur, de bannir entièrement toute sorte de voïelles et même votre e muët ? - Il est impossible, réplique-t-il, de faire sonner ou entendre une consonne sans voïelle ; ce seroit s'engager dans le ridicule de quelques personnes que je connois, qui, croiant éviter cet e muët, font faire à leurs élèves des sifflemens de gosier ou d'effraïantes contorsions de bouche, pour leur apprendre à épeller ou à lire, sans faire attention qu'ils le redoublent pour une consonne jusqu'à sept à huit fois.* »

Delaunay examine ensuite s'il convient de faire épeler. Quelques personnes, dit-il, ont voulu lui persuader qu'il ferait mieux de renoncer à l'épellation. C'est en effet ce que peuvent faire de mieux ceux qui conservent aux lettres leurs noms ordinaires, qui rendent l'épellation si absurde ; mais sa méthode à lui n'offre pas cet inconvénient, et l'expérience lui a prouvé qu'il est plus avantageux d'épeler. « *Pour épeller, je ne fais que nommer tout simplement le nom des consonnes, comme dans l'alphabet, aussi bien que les voïelles qui les accompagnent. Mais les sillabes des mots françois et latins ne sont pas toujours fabriquez d'une seule consonne ni d'une seule voïelle, et ces lettres et ces sillabes changent souvent de sons en les prononçant; sans cela la manière d'épeller seroit si facile que sçachant le nom des lettres de l'alphabet, il ne s'agirait plus que de nommer ces lettres pour bien épeller. Il faut donc, de plus, faire apprendre par coeur à son élève un certain nombre de sons, de consonnes et de voïelles doubles ou triples, etc ., qu'il faut prononcer d'une seule voix tant en épellant qu'en lisant... Après que l'on sçait son alphabet et les sons diférens des consonnes et voïelles*

doubles, triples, etc., il ne reste plus pour épeller qu'à les nommer les unes après les autres, comme elles se rencontrent dans toutes les syllabes des mots.»

Reste une dernière difficulté : que faire des lettres qui ne se prononcent pas ? C'est bien simple, répond Delaunay ; « *je les marque tout exprès en lettres rouges ou italiques, au lieu que les autres sont à l'ordinaire ; et non seulement je mets des lettres rouges ou italiques pour distinguer les lettres qu'il faut passer en épellant sans les nommer, mais j'en mets encore dans la lecture, pour marquer toutes les lettres qu'il ne faut pas prononcer en lisant...Lorsque l'élève savait parfaitement lire dans le livre où est cet arrangement, je l'accoutume ensuite dans des livres imprimez à l'ordinaire ; et alors il ne me faut pas deux jours pour l'y rompre entièrement.»*

Ce procédé, dont l'invention appartient incontestablement à Delaunay, a été souvent employé depuis.

Le système de Py-Poulain Delaunay est certainement l'une des tentatives les plus remarquables et les plus sensées qui aient été faites pour simplifier l'enseignement de la lecture. Notons encore que seul parmi ses contemporains, avec J.-B. de La Salle, il veut que l'on commence non par la lecture latine, mais par la lecture française, « *parce qu'étant la langue naturelle, le disciple en a plus besoin, et il y trouve d'abord plus de plaisir, sachant déjà une bonne partie des mots qu'il épelle ou qu'il lit.* »

DUMAS ET LE Bureau typographique. - Dumas*, l'inventeur du *bureau typographique**, avait imaginé ce procédé pour l'instruction de son élève, le jeune de Candiac, qui mourut à l'âge de sept ans, en 1726, après avoir été exhibé par son précepteur dans les principales villes de France. Il y avait un peu de charlatanisme dans les façons d'agir de Dumas, qui prétendait réformer, non seulement l'enseignement de la lecture, mais celui de la musique et des sciences ; et sa méthode de lecture - indépendamment de l'emploi du bureau typographique, qui n'est qu'un accessoire, - est l'œuvre d'un esprit chimérique. Cette méthode est exposée dans l'ouvrage intitulé *La Bibliothèque des enfans*, que Dumas publia en 1731, en trois volumes contenant, le premier l'explication du bureau typographique, le second l'abécédaire latin, et le troisième l'abécédaire français. Dumas adopte pour les consonnes *b, p, v, f, d, m, n, l, r* l'appellation proposée par Port-Royal. Après avoir fait apprendre à l'élève l'alphabet, il lui présente, comme exercices d'épellation, de longs tableaux de syllabes et de mots, qui, sous prétexte d'offrir des exemples de toutes les combinaisons possibles, accumulent les plus étranges et les plus grotesques assemblages de lettres. Puis viennent des morceaux de lecture dont les spécimens ci-dessous feront juger la valeur :

« *Leçon CIL - Pièce de lecture difficile.*

Ce que je dis est vrai, tu lis la loi des Juifs.

Tu sais que chés le Turc, je plains tous nos gens vifs.

Zèle, Axe, Yeux, Thon, Roy, Pria, Fleur Hargneux, Xerxès, Noix, flux, ris, zizanie, home, lynx, Kébec, lice. [Vice.

Rinniut, Flysmanrhoses, Bisdosquasdesquassois, Dellehebbe, Jypgoque, oiseaummoissouillinois, etc., etc.

« *Leçon CIII.*

Chigneillourstrasplyphlhoutg, phlanctoenthroeatroxiaxe,

Oueucheauillèrgnyphrouth, chouilleugniphlanctiaxe, etc.

Ce n'est pas tout. L'élève est invité à étudier des exercices de ce genre :

« *Leçon CIV.*

« *C'st d st mur, Mnsr mn chr lctr, q vs prz vs prfctnr dns I Ietr d I lng frnçs; et vs dvz rgdr cs lgns cm d ptts et prfts mdls d'gzrcc,* » etc., etc.

« *Leçon CVI. - Mots tirés du livre des voyages de Gulliver et de l'apotéose de Corelly.*

« Maldonada, Glonglungs, Houyhnhnms, Fiandona, Gagnolé, Glubbubdrib, Luggnag, Struld, brugs », etc., etc.

« *Leçon CVII. - Lignes à lire de droite à gauche, et à rebours, de gauche à droite.*

« C'est de cette manière, mon cher lecteur, que
vous pourrez vous perfectionner dans la lecture
de la langue française... »

Ajoutons que Dumas veut que la lecture du latin précède celle du français.

Ces niaiseries auraient pu faire tort à l'invention du bureau typographique, si l'emploi de ce dernier procédé eût été lié à l'adoption d'exercices aussi absurdes. Mais le bureau typographique possédait, comme moyen d'enseignement, un mérite intrinsèque indépendamment des fantaisies de son auteur. C'est ce mérite qui lui valut l'approbation de plusieurs contemporains. Rollin, dans le *Supplément au Traité des études* publié en 1734 et qui forme aujourd'hui le premier chapitre du *Traité*, en a parlé en termes élogieux. « *Le bureau typographique, dit-il, est une table beaucoup plus longue que large, sur laquelle on place une sorte de tablette qui a trois ou quatre étages de petites loges, où l'on trouve les différents sons de la langue exprimés par des caractères simples ou composés sur autant de cartes. Chacune de ces logettes indique par un titre les lettres qui y sont renfermées. L'enfant range sur la table les sons des mots qu'on lui demande, en les tirant de leurs loges, comme fait un imprimeur en tirant des cassetins les différentes lettres dont il compose ses mots.* » Ce procédé offrait l'avantage, ajoute Rollin, « *d'être amusant et agréable, et de n'avoir point l'air d'étude* » ; mais d'autre part il était d'un emploi difficile dans l'enseignement public. Il fut toutefois adopté dans quelques établissements d'éducation, entre autres dans l'école dirigée par Herbault (V. *Herbault* au *Supplément*) ; François de Neufchâteau a décrit de la façon suivante la manière dont Herbault avait organisé l'application du système de Dumas :

« *Au-dessus du bureau typographique était dressée une planche présentant un pupitre disposé de manière à recevoir deux rangées de cartes contenues par une ficelle tendue le long de la planche. Celui qui était chargé de diriger les exercices (c'était un élève de la classe supérieure) tenait en sa main un petit livret, et dictait un mot à chaque élève ; celui-ci allait chercher dans les logettes les lettres nécessaires à former ce mot, et les rangeait ensuite sur la planche, jusqu'à ce que les deux lignes fussent formées. - alors les élèves s'asseyaient, et chacun lisait à son tour son ouvrage et celui des autres, qui écoutaient attentivement.* »

On peut considérer la méthode du bureau typographique comme le prototype des nombreux procédés qui consistent à placer entre les mains de l'enfant des caractères imprimés sur des fiches ou sur de petites tablettes, quel que soit d'ailleurs le nombre de ces caractères et le principe d'après lequel on les fait assembler à l'élève pour former des mots et des phrases.

MÉTHODE DES HIÉROGLYPHES OU DES FIGURES SYMBOLIQUES : DE VALLANGE, BERTAUD, ALEXANDRE, MICHEL. - En 1719, M. de Vallange *, dans un ouvrage intitulé *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes pour parvenir en peu de temps et facilement à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps*, exposa un procédé de son invention, qui consistait à enseigner à lire au moyen de figures symboliques correspondant aux divers sons de la langue. Cette idée fut reprise par l'abbé Bertaud*, qui l'exécuta en 1744 sous le nom de *Quadrille des enfants*. Ayant fixé à 160 le nombre des sons fondamentaux de la langue dont la connaissance est nécessaire pour la lecture, il les représenta par autant de figures, véritables hiéroglyphes, images d'objets familiers à l'enfance, comme des *bas*, un *nez*, un *lit*, des *os*, un *bossu*, un *cheval*, un *verre*, une *fleur*, une *dent*, etc. On fait observer à l'enfant ces figures et nommer l'objet qu'elles représentent ; ensuite on lui

montre les caractères ou les groupes de caractères dont le son correspond aux noms des figures qu'il vient de voir. Parmi ces noms, il en est dont il ne faut retenir, pour la prononciation du caractère ou des groupes de caractères, que le son final ou le son de l'écho, comme *bas... a, moulin... in, éventail, ail*. L'enfant ne doit jamais épeler ; les groupes de plusieurs lettres lui sont présentés comme des unités qu'on ne décompose pas. Au bout d'un certain temps d'exercice, l'élève s'est assez familiarisé avec les caractères pour pouvoir en articuler les sons sans le secours des figures : il est alors en état de lire n'importe quelle phrase, tous les mots qu'il peut rencontrer ne lui offrant que les combinaisons de sons et de lettres qu'il a appris à reconnaître et à prononcer.

Le système dû à de Vallange et à Bertaud jouit d'une vogue qu'il conserva assez longtemps. On raconte que Crébillon et Marivaux le firent éprouver en leur présence sur deux ramoneurs qui, au bout d'un mois, moyennant deux leçons par jour, furent en état de lire couramment. L'abbé Desfontaines appelait ce procédé la *pierre philosophale pour l'enseignement de la lecture*. En 1777, un professeur émérite de l'École militaire, Alexandre, simplifia le *Quadrille des enfants*, en réduisant le nombre des sons, et par conséquent des figures, à quatre-vingt-quatre. On mettait entre les mains de l'élève des fiches de différentes couleurs, sur lesquelles étaient collées d'un côté la figure, de l'autre les lettres représentant le son, qui s'y rapporte ; une fois qu'il pouvait nommer sans se tromper tous ces sons ou syllabes, on lui donnait un livre contenant des morceaux de lecture composée de mots où se trouvent les sons des fiches. L'ouvrage d'Alexandre fut employé pour l'éducation des enfants d'Orléans, sous la direction de Mme de Genlis. Au commencement de ce siècle, un professeur de grammaire nommé Daubanton *, reprenant la méthode de Bertaud, l'a appliquée aussi à l'enseignement de l'écriture (*Lecture par écho*, 1810 ; *Application de la lecture par écho à l'écriture*, 1811). Jusqu'à nos jours, du reste, on n'a cessé de réimprimer le *Quadrille des enfants*, et nous en avons sous les yeux une édition portant ce titre : « *Le Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture, par Bertaud* ; 14^e édition, refondue et perfectionnée ; Paris, Arthus Bertrand (1852). »

En 1751, un anonyme a fait paraître une variante du système de Bertaud sous ce titre : *Méthode facile pour apprendre à lire, dédiée à M. le prince de Bouillon*. Dans cet ouvrage, on n'emploie qu'une seule figure, celle d'un homme habillé à la française, sur laquelle sont gravées toutes les lettres simples et composées : le *bras* représente le son de l'*a*, la *jambe* celui du *b*, le *pouce* celui du *c* doux, le *coude* celui du *d*, etc.

Il faut accorder une mention spéciale au livre publié par N. Michel à Paris en 1779, sous le titre de *Plan méthodique des premiers principes de lecture française* : ces principes sont renfermés en deux tableaux élémentaires, accompagnés, d'un assortiment de cartes à jouer imprimées sur le revers, pour en former des jeux typographiques. Le premier tableau est intitulé *Les trente-quatre sons pleins de la langue française, indiqués comme échos ou derniers sons des noms de trente-quatre petites figures, avec les caractères élémentaires de chacune* ; ces trente-quatre sons comprennent seize voyelles et dix-huit consonnes ; les figures, assez heureusement choisies, sont un *rabat* (*a*), un *compas* (*d*), un *pâté* (*é*), un *dais* (*é*), un *couteau* (*o*), une *plume* (*m*), une *robe* (*b*), une *serpe* (*p*), une *cuve* (*v*), une *carafe* (*f*), etc. L'étude de ce premier tableau met l'élève en état de lire et de représenter tous les mots de la langue française en caractères élémentaires ; mais comme il faut aussi lui enseigner les combinaisons artificielles de notre orthographe, l'auteur a composé un second tableau, indiquant l'application qu'on fait des trente-quatre sons pleins aux différentes lettres françaises et à leurs combinaisons. Les cartes à jouer qui accompagnent les tableaux sont divisées en six paquets, qui renferment : 1^o Les trente-quatre figures du premier tableau ; 2^o les caractères élémentaires des sons sans les figures ; 3^o les diphtongues-voyelles et les diphtongues-consonnes en caractères élémentaires ; 4^o l'alphabet des grandes et des petites lettres ; 5^o les ligatures de lettres, les accents et les chiffres ; 6^o les voyelles et consonnes avec accents ou

cédilles, et les voyelles ou consonnes formées de deux caractères ; comme *ai*, *ch*. Au moyen de cet assortiment de cartes, l'étude des deux tableaux s'exécute par une série de jeux typographiques, et, en montant toujours de degré en degré, de manière qu'une chose connue serve de préparation pour parvenir à une nouvelle connaissance.

OPINION DE ROUSSEAU. - Toutes les méthodes que nous venons d'énumérer s'adressaient aux parents qui avaient le temps d'instruire eux-mêmes leurs enfants ou qui pouvaient leur donner un précepteur ; on ne songeait pas encore à réformer et à améliorer l'enseignement routinier qui se donnait dans les écoles : les tentatives d'application de ces systèmes à l'enseignement public (comme nous l'avons vu pour le bureau typographique dans l'école d'Herbault) demeurèrent à l'état d'exception. Ces procédés ingénieux, trop ingénieux parfois, n'eurent donc pas grande utilité pratique ; ils facilitèrent quelques éducations particulières, et servirent à amuser des élèves qui n'en eussent pas moins appris à lire. Rousseau, dans une boutade de son *Emile*, nous a donné son opinion à ce sujet. « *On se fait, dit-il, une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie... Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? quelle pitié ! Un moyen plus sur que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés : toute méthode lui sera bonne.* »

CHERRIER. - Le chanoine Cherrier est l'auteur d'un livre curieux sur l'enseignement de la lecture intitulé *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire*, etc., par S. CH. Ch. R. C. d. N. & d. P, Paris, 1755, in-12. Il y passe en revue les diverses méthodes imaginées avant lui, et les apprécie en juge impartial et éclairé ; puis il propose à son tour la sienne. Il approuve les grammairiens de Port-Royal d'avoir voulu nommer les consonnes au moyen de l'*e* muet, et demande s'il ne serait pas à propos, pour faire mieux encore, « *de mettre à toutes un e muet devant et après, en cette sorte : eu-be, eue-ee, eu-de, eu-fe, eug-ge, etc.* » ; puis il ajoute fort judicieusement que le procédé de Port-Royal et le perfectionnement qu'il suggère n'ont d'utilité que si l'on veut absolument conserver l'usage d'épeler ; « *car si l'on n'épelle plus, on peut sans grand inconvénient nommer les consonnes bé, cé, dé, effe, etc., à l'ordinaire, comme les savants conservent alpha, beta, gamma, delta, etc., pour la langue grecque.* » Quant à lui, son avis est qu'il est préférable de ne pas épeler : « *Il est à propos de ne pas faire épeler les lettres pour syllaber, mais de faire prononcer les syllabes aux enfants dès qu'ils connaissent les lettres.* » Il veut que l'on débute par la lecture du latin, parce que « *les principes de la lecture en latin étant les plus simples, sont par conséquent plus aisés pour des commençants.* » Son ouvrage se termine par des « *alphabets et syllabaires méthodiques, latins, et français, avec des lectures utiles et agréables en l'une et l'autre langue.* »

VIARD ET LUNEAU DE BOISJERMAIN. - En 1758, Viard, maître de pension, fit paraître les *Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française*. Cet ouvrage, qui eut de nombreuses éditions, fut refondu en 1778 par Luneau de Boisjermain,, et réimprimé encore en l'an VI. François de Neufchâteau dit « *qu'il a servi utilement à plus de vingt mille éducations particulières.* » ; il n'offre rien d'original : c'est un abécédaire avec de nombreux tableaux de syllabes et de mots. L'appellation donnée aux lettres est celle de la grammaire de Port-Royal ; les syllabes doivent être lues sans que l'enfant épèle : « *il ne faut pas lui faire dire be-a ba, mais tout d'un coup ba.* »

MÉTHODE DES MOTS ENTIERS. - Tous les novateurs que nous avons passés en revue jusqu'ici n'avaient rien changé, en définitive, à la base de la méthode traditionnelle : tous étaient partis de l'alphabet. Quelques-uns avaient proposé de modifier le nom des consonnes ; d'autres

avaient supprimé l'épellation des syllabes ; d'autres encore. avaient substitué à l'alphabet usuel un alphabet plus étendu, comprenant tous les sons qu'ils regardaient comme fondamentaux, et avaient associé, aux caractères alphabétiques des figures destinées à aider la mémoire ; mais tous commencent par les éléments des mots, pour aboutir à l'assemblage de ces éléments. Nous allons maintenant voir apparaître pour, la première fois le principe d'une méthode entièrement nouvelle, de la méthode inverse : celle qui part des mots entiers, et n'arrive à l'analyse des syllabes et à la connaissance de l'alphabet que lorsque l'élève sait lire.

L'abbé de Radonvilliers *, de l'Académie française, est le premier, croyons-nous, qui ait suggéré l'idée de cette méthode. On lit ce qui suit dans son traité *De la manière d'apprendre les langues* (Paris, 1768) : « *J'observerai à cette occasion que la difficulté qu'on éprouve, quelquefois à apprendre à lire aux enfants vient de la même cause (de ce qu'on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude). On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes, et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son du mot. Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement ? Prononcez d'abord un mot, par exemple **traité** ; l'enfant, le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes lui permettent, montrez-le-lui sur le livre, et répétez-lui **traité** ; il s'accoutumera à joindre le son traité à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas, son attention, ne le grondez point ; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle ; mais recommencez avec patience la même leçon ; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son ; et s'il l'a oublié, répétez-le-lui. Il n'est pas possible qu'en peu de temps la vue des figures ne rappelle les sons, et alors l'enfant saura lire. »*

L'abbé de Radonvilliers s'est borné à cette simple indication. Mais. l'idée a été reprise et développée pratiquement par un grammairien peu connu ; Nicolas Adam *, qui a publié en tête de sa *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque* (Paris, 1787) quelques pages intitulées : « *Nouvelle manière d'apprendre à lire aux enfants sans leur parler de lettres et de syllabes.* » L'auteur s'étonne qu'on ait pris jusqu'ici le contre-pied de ce qu'il fallait faire pour enseigner aux enfants la vraie manière d'apprendre à lire. On les tourmente longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons, où ils ne doivent rien comprendre parce .que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache et les amuse.

Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un *habit*, vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble, et vous lui dites : *Voilà un habit*. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? Eloignez deux les alphabets et tous les livres français et latins, amusez-les avec des mots entiers à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Ecrivez en beaux caractères sur un chiffon de papier : *papa* ; montrez-le à votre enfant, et dites-lui que c'est papa ; il ne vous croira sûrement pas. Faites lire ce papier en sa présence au premier venu et à plusieurs personnes successivement ; alors il commencera à vous croire. Il voudra revoir le papier, qu'il examinera avec attention ; il lira papa comme les autres, et le voudra faire lire à son tour. Prêtez-vous à ce badinage, et écrivez sur un autre papier de forme différente *maman* ; en moins d'un quart d'heure vous verrez qu'il les distinguera à merveille. Sans doute la forme des deux papiers contribuera beaucoup à cette opération : mais pourquoi lui refuser ce petit secours d'ailleurs il n'en aura pas longtemps besoin.

Ce jeu fini, ayez soin de mettre ce commencement de provision dans une belle dont vous ferez présent à l'enfant : elle deviendra bientôt son plus cher trésor. Toutes les fois que

vous le trouverez de bonne humeur, demandez-lui à voir papa et maman ; faites-lui porter ces papiers d'une chaise à l'autre, car les enfants aiment le mouvement ; glissez-en un troisième, et puis un quatrième, sur lequel vous aurez écrit mon frère, ma sœur, ou tout autre objet que l'enfant connaît ; et l'expérience vous convaincra que votre jeune élève mettra beaucoup moins de temps à savoir ces six mots, papa, maman, mon, ma, frère, sœur, qu'il n'en aurait fallu pour le rendre capable de distinguer sûrement un a d'avec un b ou un c.

Lorsqu'il y aura dans la boîte deux ou trois douzaines de ces papiers, écrivez de nouveau ces mêmes mots sur des cartes à jouer égales, et faites accoupler par l'enfant le papier avec la carte correspondante : en très peu de temps les papiers deviendront inutiles, et le seul assemblage des lettres qui composent les mots suffira pour les faire prononcer sur les cartes. Multipliez ces cartes de jour en jour à mesure que l'enfant profite, observant scrupuleusement de n'y mettre que des objets connus ; comme les petits meubles que l'enfant manie, les choses qu'il mange, les fleurs, les fruits, les animaux ; etc. ; et quand vous les aurez fait monter au nombre de trois ou quatre cents, et qu'il les saura imperturbablement, écrivez-lui sur d'autres cartes de petites phrases intéressantes pour lui, par exemple, qu'il a été sage, qu'il a été obéissant, qu'il n'est point gourmand, qu'il a été généreux, charitable, etc. : vous ne sauriez croire avec quelle rapidité il apprendra à lire une centaine de ces petits éloges. Pensez que, quand vous lisez vous-même, vous ne lisez que des mots et des phrases entières, et non pas des lettres et des syllabes, et que, quand vous chantez, vous saisissez tout à la fois des mesures entières, et non pas de simples notes.

On suppose, comme la raison et l'expérience le prouvent, que le jeune élève sache lire au bout de trois mois une historiette écrite de votre main ; voulez-vous alors le faire lire l'imprimé, donnez-vous la peine d'écrire de nouveau ce qu'il sait déjà ; sans lui en rien dire, déguisez dans chaque mot une seule lettre à laquelle vous donnerez la forme de l'impression, papa, maman, etc. Cette légère altération ne l'empêchera pas de reconnaître son mot ; et quand il sera ferme dans cette nouvelle édition, augmentez peu à peu le nombre de ces altérations, et vous le conduirez insensiblement à lire l'imprimé.

Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes pa-pa, ma-man, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées ; et vous aurez suivi l'ordre naturel. C'est une affaire de trois ou quatre jours, et qui le préparera à réécriture, laquelle doit nécessairement commencer par la formation des lettres.

Par ce résumé du procédé d'Adam, on voit que celui-ci proposait précisément la méthode qui, indiquée par Gedike* en 1779, a été reprise de nos jours en Allemagne, perfectionnée et popularisée sous le nom de *méthode des mots normaux*. Nous y reviendrons plus loin.

ECRITURE-LECTURE - L'idée d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture aux enfants est fort ancienne : Montaigne raconte qu'on lui apprit en même temps à lire et à écrire, en mettant les lettres, les sons et les mots qui devaient lui servir d'exemples, sous des feuilles de corne ou de papier transparent, en sorte qu'il n'avait qu'à tracer les figures des lettres trait par trait. Delaunay fils, en 1741, conseille aux parents qui enseignent à lire à leurs enfants « *de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être.* » Le chanoine Cherrier indique, comme « *un expédient plus simple que tous les autres pour enseigner à lire* », le procédé suivant : écrire sur une ardoise avec de la craie une ou deux lettres à la fois, et obliger les enfants de les nommer et même, de les imiter, également avec de la craie ; s'ils forment mal ces caractères, on les efface pour les leur faire recommencer ; on leur donne ensuite des syllabes et des mots qu'on leur apprend de même à écrire et à prononcer. « *On peut par ce moïen, ajoute-t-il, former en peu de temps de jeunes enfants à lire et à écrire tout à la fois. On en a connu qui avoient été instruits de cette*

manière, et qui à l'âge de cinq ans lisoient assez couramment et formoient passablement bien leurs lettres et toutes sortes de chiffres. »

On trouve plusieurs tentatives de systématisation pratique de la méthode d'écriture-lecture à l'époque de la Révolution. Un citoyen H. G. publia en l'an III une *Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire, et à écrire sous la dictée*, qui est citée par François de Neufchâteau. L'auteur de cette méthode montre qu'on gagne beaucoup de temps en réunissant deux études qui s'entraident ; il ajoute qu'un seul instituteur peut instruire à la fois un grand nombre de élèves : il suffit pour cela de placer dans la classe un tableau sur lequel on trace les lettres, les syllabes, etc. Un peu plus tard, en l'an VII, le jury d'instruction de l'arrondissement de Trèves fit paraître un *Plan d'organisation intérieure des écoles primaires* dans lequel il est recommandé de commencer par l'écriture, à laquelle l'enfant doit être exercé « avant d'apprendre à lire ».

Dupont* de Nemours va plus loin encore. Selon lui, la lecture n'est rien, l'écriture est tout. Historiquement et logiquement, l'écriture précède la lecture : celui qui sait écrire sait lire. « *Il faut, dit-il, commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et l'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée... J'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire.* » (*Vues sur l'éducation nationale*, an II.)

RÉSUMÉ ET CLASSIFICATION. - Nous pouvons maintenant, en jetant un coup d'exil rétrospectif sur le chemin parcouru, essayer d'établir un principe de classification qui nous permette à la fois de nous rendre un compte systématique de ce que nous avons déjà vu, et de nous orienter pour ce qui nous reste à voir. Comme nous l'avons dit plus haut, les plus anciennes méthodes ont toutes cela de commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture, pour arriver à la composition des syllabes ou des mots : elles procèdent par *synthèse*. Ainsi font les maîtres des petites écoles (Démis, l'Ecole paroissiale), les grammairiens de Port-Royal, les frères des écoles chrétiennes, Py-Poulain Delaunay, Cherrier, Viard, aussi bien que Dumas, aussi bien que de Vallange, Bertaud et leurs imitateurs. Quelques-uns, au nom de la logique, modifient le nom traditionnel des lettres de l'alphabet (Port-Royal, Delaunay, Dumas, Cherrier, Viard) ; d'autres suppriment en outre l'épellation et font prononcer les syllabes d'un seul coup (Cherrier, Viard) ; d'autres encore substituent à l'alphabet de vingt-cinq lettres un alphabet qu'ils déclarent plus rationnel et où ils font entrer tous les sons simples de la langue (de Vallange, Bertaud, Alexandre, Michel). Les procédés comme le bureau typographique, l'emploi des figures symboliques avec ou sans fiches, sont de simples moyens auxiliaires, qui pourraient s'adapter à des méthodes diverses, sans en affecter aucunement le principe fondamental. - En opposition à ces méthodes se placent celles qui, prenant pour point de départ le mot entier, le présentent d'abord tel quel à l'élève, et le font ensuite décomposer pour en tirer l'alphabet : celles-là procèdent par *analyse* (Radonvilliers, Adam). - Enfin, en dehors et à côté de ces deux systèmes opposés, nous voyons apparaître l'idée de l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, ou même de l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture, l'élève se trouvant savoir lire par cela seul qu'il aura appris à écrire.

Toutes les méthodes que nous verrons se produire encore, tant en France qu'à l'étranger, se rattacheront à l'un ou à l'autre des principes ci-dessus : ou bien on partira de l'alphabet (*marche synthétique*) ; ou bien on partira du mot entier (*marche analytique*) ; quelquefois, c'est à l'écriture qu'on demandera de fournir à l'enfant les éléments alphabétiques, qu'on lui fera ensuite assembler soit en écrivant, soit en lisant (*écriture-lecture avec marche synthétique*) ; ou encore, par une combinaison de tous ces procédés, on partira des mots entiers, on les décomposera, on apprendra à l'élève tout à la fois à tracer les lettres et à les

nommer, puis on lui fera, au moyen de ces lettres, recomposer des mots (*écriture-lecture avec marche analytique et synthétique*).

La Révolution et le premier tiers du dix-neuvième siècle. - La Révolution, qui se proposa une transformation si radicale de l'enseignement public, aurait dû, semble-t-il, susciter quelque importante réforme dans cette partie capitale de l'instruction primaire : l'art d'enseigner à lire. Il n'en fut rien cependant. En dehors des quelques ouvrages que nous avons déjà signalés, et dont celui de Dupont de Nemours est le plus important, il ne se fit pas, durant l'époque révolutionnaire, de publication digne d'attirer l'attention. En l'an IV, Lakanal, rendant compte aux Cinq-Cents des résultats du concours ouvert par la Convention pour la composition des livres élémentaires, disait : « *Le concours n'a produit, sur l'art d'apprendre à lire et à écrire, aucun ouvrage que le jury ait jugé digne d'être adopté dans les écoles primaires de la République. Il est même persuadé qu'il n'en existe pas en français, et que jusqu'ici la patience des instituteurs et de leurs élèves a tout fait.* »

Cependant la nécessité d'organiser, dans les écoles primaires, un enseignement méthodique et régulier de la lecture, était évidente. Ce fut pour répondre à ce besoin que François de Neufchâteau, ministre de l'intérieur, composa et publia en l'an VII sa *Méthode pratique de lecture*. Dans une préface adressée au citoyen Janny, son compatriote, professeur à l'école centrale des Vosges, il explique en ces termes le but qu'il s'est proposé : « *Les méthodes décrites dans le livre de Cherrier ne sont guère applicables qu'aux éducations privées. Leurs auteurs n'avaient en vue que les enfants des grands, et n'avaient pas songé au peuple... Les méthodes faciles pour enseigner à lire aux nobles et aux riches ne pouvaient pas remplir le but que je me proposais, de mettre un simple instituteur à portée de montrer les éléments de la lecture à beaucoup d'enfants des deux sexes, d'une manière non coûteuse et qui pût convenir aux campagnes comme aux cités. C'est ce que l'examen et la réflexion nous avaient prouvé à tous deux. Nous revenions sans cesse à ce problème intéressant. Vous aviez de votre côté cherché à le résoudre en essayant vous-même d'apprendre à lire à des enfants d'un village de nos montagnes. Enfin, de la combinaison de toutes nos idées, il est résulté un système justifié déjà par une heureuse expérience. C'est le fond de l'ouvrage que je vous adresse aujourd'hui, divisé en quatre parties. La première rend compte des difficultés principales de l'art d'apprendre à lire. La seconde donne une idée des diverses méthodes proposées jusqu'ici pour lever ces difficultés. La troisième expose le plan que doit suivre un instituteur chargé de cent élèves, pour leur montrer tout à la fois à lire et à écrire. Enfin la quatrième comprend les tableaux nécessaires à l'exécution du plan, et qui dispensent les élèves des frais et du tourment des livres. Le tout est précédé du tableau général des voix et des articulations de la langue française. Vous apprendrez avec plaisir que cette méthode pratique va être démontrée aux instituteurs de Paris par un grammairien habile, l'un de mes illustres collègues de l'Institut national, et l'un des dignes professeurs des écoles centrales du département de la Seine. Le zélé et lumineux Urbain Domergue* saisit avec empressement cette occasion d'ennoblir le premier degré de l'enseignement, en descendant des hauteurs de la science grammaticale aux notions abécédaires. C'est s'élever sans doute que de descendre ainsi. Puissent les professeurs des écoles centrales suivre partout cet exemple ! Hélas ! jusqu'à présent l'enfance est abrutie par les leçons de la routine. Il est temps que la liberté et la philosophie s'introduisent au sein des premières écoles. La constitution le veut ; la politique le demande. La révolution des lumières peut seule consolider celle du gouvernement.* »

François de Neufchâteau compte trente-quatre voix et articulations fondamentales : quatorze voyelles et vingt consonnes. Il commence par faire connaître aux élèves les diverses manières de représenter ces trente-quatre sons. Au fond de la classe est un grand tableau noir divisé par des lattes horizontales dont l'angle intérieur est un peu rabattu de manière qu'on

puisse y introduite et y fixer des tablettes de carton sur lesquelles sont peints des caractères alphabétiques ; les élèves sont pourvus chacun d'une tablette unie et peinte en noir, et d'un morceau de craie. Le maître place sur le tableau noir, au moyen des lattes en coulisse, la première voix de l'alphabet, en la présentant sous ses quatre formes, *e*, *eu*, *eû*, *æu*. Il la prononce, la fait prononcer à trois ou quatre élèves, puis à tous simultanément.

Chaque élève doit ensuite reproduire sur sa tablette les caractères qu'il vient de lire. Le maître trace lui-même ces caractères à la craie sur le grand tableau, afin de montrer comment il faut s'y prendre. On passe ensuite à la seconde voix, puis à la troisième, etc. ; en cinq ou six jours, en dix ou quinze tout au plus, les élèves connaissent toutes les voyelles et toutes les manières de les représenter. Par le même procédé, ils apprennent ensuite à connaître les consonnes, qu'on leur fait prononcer au moyen de l'e muet. Puis on les fait épeler en appliquant successivement les différentes voyelles aux différentes consonnes ; et ils écrivent sur leurs tablettes toutes les syllabes qu'ils épèlent. Ils ne passent aux syllabes composées que lorsqu'ils sont absolument rompus aux syllabes simples, et on ne leur parle de mots que quand ils n'éprouvent plus la moindre hésitation sur les syllabes composées, « dût-on pour arriver là épuiser toutes les combinaisons possibles ses voyelles et des consonnes. » Restent les difficultés provenant des irrégularités de la prononciation, des lettres muettes, des lettres qui ont plusieurs sons différents ; on en vient à bout par l'exercice suivant : on propose aux enfants de deviner les lettres d'un mot qu'on prononce à haute voix ; on place ces lettres au tableau et on les fait écrire à mesure qu'elles sont devinées ; c'est ce que François de Neufchâteau appelle épeler sous la dictée.

Ces préliminaires achevés, les enfants s'affermiront dans la lecture au moyen d'exercices où ils trouveront des applications régulières de ce qu'ils ont appris. Ces exercices sont distribués méthodiquement en seize tableaux, comprenant des mots et de courtes phrases. Après avoir parcouru ces seize tableaux, les élèves, qui n'ont pas encore eu de livres entre les mains, abordent enfin la lecture courante : l'instituteur leur fait lire un livre de morale et un traité d'orthographe.

La méthode de François de Neufchâteau, dont l'adoption générale eût constitué un progrès considérable pour l'enseignement primaire, avait reçu l'approbation du Conseil d'instruction publique. Mais le changement politique qui fut la conséquence du coup d'État du 18 brumaire arrêta brusquement les réformes que projetait le gouvernement républicain ; les écoles primaires cessèrent d'être l'objet de la sollicitude du pouvoir, et tout progrès, dans le domaine des méthodes d'éducation, fut ajourné pour longtemps.

L'ABBÉ GAULTIER. - Pendant les quinze premières années du XIX^e siècle, on se contente en général de rééditer, à l'usage des éducations particulières, les méthodes du siècle précédent, le *Quadrille des enfants* (V. *Daubanton*) ou le bureau typographique. Nous devons toutefois une mention spéciale au procédé de l'abbé Gaultier *, qui simplifia d'une façon heureuse le système typographique pour le faire entrer dans le cadre de ses jeux instructifs. Sa « *boîte typographique* » est une boîte d'un pied de long sur six pouces de large ; l'intérieur est divisé en vingt-quatre compartiments, composés chacun de deux petites feuilles de carton qui se réunissent dans le fond de la boîte en formant ensemble un angle droit, et deux autres côtés qui ne sont que des séparations verticales. La boîte, placée, d'un sens ou de l'autre, en face de l'enfant, lui présente ainsi quatre lignes, offrant chacune comme six petits pupitres qui portent tous une des vingt-quatre lettres de l'alphabet. D'un côté se trouvent les majuscules seules, de l'autre les minuscules avec les majuscules répétées. La boîte est accompagnée de trois alphabets semblables à ceux des compartiments, mais imprimés sur de petits morceaux de carton détachés.

On tourne d'abord la boîte de façon que l'enfant y voie l'alphabet des majuscules : on lui apprend à les connaître, et à placer dans leurs compartiments respectifs les lettres imprimées

sur les cartons. L'abbé Gaultier, on le sait ; veut intéresser l'élève à l'étude au moyen des jetons, qu'il lui fait gagner ou perdre : on paie un jeton à l'enfant pour chaque lettre qu'il nomme ou qu'il place correctement, et on lui fait payer un jeton chaque fois qu'il se trompe. On lui enseigne ensuite les lettres minuscules de la même manière, en retournant la boîte ; les majuscules qu'il connaît déjà, et qui sont reproduites à côté des minuscules, l'aident à retrouver celles-ci. Quand il sait bien son alphabet, on lui fait composer des syllabes, puis des mots et des phrases.

L'abbé Gaultier a publié cinq volumes de lectures graduées, pour faire suite aux exercices de la boîte typographique.

LA MÉTHODE DES ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT MUTUEL. - Avec la création de la *Société pour l'enseignement élémentaire* en 1815, l'instruction primaire reçoit en France une nouvelle et féconde impulsion. Un groupe d'hommes distingués se donne pour mission de créer des écoles d'après le système monitorial, et se met à la recherche des méthodes les plus sûres et les plus rationnelles pour l'enseignement des branches élémentaires. La méthode de lecture des écoles mutuelles, imitée de celle de Lancaster, mais adaptée au génie de la langue française, fut l'oeuvre de Choron * (qui avait publié dès 1805 une remarquable *Méthode pour apprendre à lire et à écrire*), de Jomard * et de l'abbé Gaultier. Elle offrait, comme la méthode de François de Neufchâteau, à laquelle elle rassemble beaucoup ; l'avantage de faire marcher l'enseignement de l'écriture du même pas que celui de la lecture. Nous allons en indiquer les principaux traits, d'après le *Journal d'éducation* (numéro de mai 1816).

L'enseignement de la lecture dans les écoles mutuelles françaises devait se donner au moyen d'un *Syllabaire*, formant 38 tableaux répartis entre les huit classes de l'école, et de *Leçons de lecture*, formant 50 tableaux à l'usage des quatre classes supérieures seulement.

La première classe (10 tableaux) ne s'occupe que de l'alphabet ; il est présenté de trois manières différentes: 1° suivant l'ordre accoutumé, et pour apprendre à l'élève la dénomination des lettres ; 2° selon la forme droite, angulaire ou courbe des lettres, et pour apprendre à les tracer sur le sable ; 3° suivant la nature des sons, distingués en voix et articulations et rangés dans l'ordre adopté par Choron (14 voix, monogrammatiques ou digrammatiques, et 21 articulations, également exprimées par un signe ou par deux). Les alphabets sont en caractères romains et en caractères cursifs. Les enfants, avec l'index de la main droite, tracent sur le sable toutes les lettres majuscules et minuscules, romaines et cursives.

La seconde classe (3 tableaux) épelle des syllabes de deux lettres (une articulation simple et une voix monogrammatique, et l'inverse). Les élèves font aussi l'épellation par coeur : le tableau retourné, le moniteur interroge ; il dit *de* : le premier élève reprend *d*, et le second *e*, *de*. Ils écrivent sur l'ardoise des syllabes de deux lettres, données par le moniteur.

La troisième classe (6 tableaux) épelle des syllabes formées d'une articulation simple et d'une voix digrammatique (*bou*, *bau*), et l'inverse ; d'une articulation double et d'une voix monogrammatique (*bla*), et l'inverse ; d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations simples (*bal*).

La quatrième classe (4 tableaux) épèle des syllabes formées d'une articulation double et d'une voix digrammatique (*brou*), et l'inverse ; d'une articulation triple et d'une voix monogrammatique ou digrammatique (*stri*) ; d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations, simples, doubles ou triples (*tris*, *trist*, *strid*, *strict*). Dans l'épellation par coeur, les enfants commencent par dire la syllabe, puis ils la décomposent en prononçant toutes les lettres.

La cinquième classe 5 tableaux de syllabaire et 7 tableaux de lecture commence à considérer les syllabes comme formant des mots. Les tableaux du syllabaire contiennent un vocabulaire des monosyllabes, disposés sous la voix ou l'articulation à laquelle se rapporte

leur son principal : par ce moyen, l'élève aperçoit d'un coup d'œil quelle doit en être la prononciation, et apprend à connaître toutes les notations équivalentes d'un même son. Les tableaux de lecture offrent des phrases monosyllabiques et dissyllabiques avec divisions (sentences et proverbes). Les enfants, qui dans la troisième et la quatrième classe n'ont écrit que des syllabes, commencent à écrire des mots entiers, mais d'une seule syllabe.

La sixième classe (5 tableaux de syllabaire et 18 tableaux de lecture) étudie un vocabulaire de mots dissyllabes, et lit des phrases polysyllabiques avec divisions (sentences, proverbes, maximes de l'Ancien Testament). Les enfants écrivent des mots de deux et de trois syllabes.

La septième et la huitième classe (5 tableaux de syllabaire, 25 tableaux de lecture, communs aux deux classes) étudient un vocabulaire de mots polysyllabes, et lisent des phrases polysyllabiques sans divisions (histoires de la Bible). C'est ici que l'on commence à mettre des livres entre les mains des enfants (catéchisme, histoires morales). Les élèves écrivent des mots de trois, quatre et cinq syllabes ; ceux de la huitième classe se servent d'encre et de papier.

La méthode que nous venons de résumer, officiellement adoptée par la *Société pour l'instruction élémentaire*, offrait un ensemble systématique dont toutes les parties étaient logiquement combinées, et qui reposait sur une analyse rationnelle des éléments de la langue. C'était la tentative la plus remarquable qui eût été faite, avec celle de François de Neufchâteau, pour organiser à l'école l'enseignement collectif de la lecture. Cette méthode était toutefois susceptible de quelques perfectionnements, et, comme l'attention publique était vivement attirée en ce moment du côté des problèmes d'éducation, on vit se produire en assez grand nombre des essais plus ou moins heureux. Nous citerons entre autres le syllabaire de Butet* de la Sarthe, qui réduisait les éléments de la prononciation à treize sons et à dix-neuf articulations. Tout en admettant l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, Butet voulait qu'il fût précédé d'exercices de syllabation orale. Son syllabaire fut l'objet d'un rapport favorable à la Société pour l'instruction élémentaire (*Journal, l'éducation*, septembre 1817). Un autre grammairien, Brun (auteur d'une *Nouvelle méthode d'enseignement* qui avait été distinguée en l'an IV par le jury des livres élémentaires), voulait faire débiter les élèves par la numération, verbale d'abord, puis écrite ; après avoir écrit des chiffres, l'enfant commence à tracer des lettres, les voyelles en premier lieu, puis les consonnes, qu'il associe aux voyelles en prononçant la syllabe sans épeler ; en rapprochant des syllabes, il forme ensuite des mots, qu'il lit en même temps qu'il les écrit (*Journal d'éducation*, janvier 1818). L'avantage que Brun croyait trouver à commencer par la numération est fort contestable : l'art de représenter les nombres au moyen des chiffres semble moins à la portée d'une intelligence enfantine que l'art de représenter des sons par des caractères alphabétiques. Le linguiste et physicien Lemare* proposa une méthode à marche analytique dans le curieux livre qu'il a intitulé « *Cours de lecture où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres, composé de 41 figures*, » 4e édit., 1817.

Nous devons une mention spéciale à trois méthodes qui prétendaient toutes les trois opérer une révolution dans l'art de la lecture : la méthode de Jacotot*, la *statilégie* de M. de Laffore* et la *citologie* de M. Dupont*.

JACOTOT. - Nous n'avons pas à exposer ici dans sur ensemble les théories paradoxales du créateur de *l'enseignement universel* ; nous nous bornons à rappeler que la méthode recommandée par Jacotot pour apprendre à lire est seulement l'une des applications particulières de ses principes généraux.

Jacotot présente à son élève la première phrase du Télémaque : « *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.* » Le maître lit à haute voix ; l'élève répète ; puis on lui fait

écrire cette phrase, et on vérifie qu'il distingue tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. On retient l'élève sur cette première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. On passe ensuite à la seconde phrase, puis à la troisième, que l'élève étudie de la même manière ; on lui fait répéter ce qu'il a déjà lu et écrit ; on lui demande de distinguer telle syllabe, telle lettre. « Montrez **ca, pou, pouv, lyp, ait, un c, un i, etc.** ; faites-les montrer à élève. Il faut, le plus tôt possible, exiger que l'élève, qui connaît les mots, fasse attention aux lettres et aux syllabes ; cela sera utile pour la grammaire. Dans **pouvait, a, i**, indiquent l'imparfait, et **t** est le signe de la troisième personne du singulier : l'élève le verra bien ; mais il faut qu'il connaisse parfaitement l'orthographe de ce mot. Il faut lui demander où est **pou**, où est **pouv** : cette décomposition du même mot de plusieurs manières différentes lui sera d'un grand secours dans l'étude des langues étrangères. La connaissance de la syllabe **pouv** lui fera deviner le mot **pouvoir**, et on le conduira ainsi à faire lui-même l'anatomie exacte des mots composés. »

Il suffit de six leçons et de cinquante lignes du Télémaque pour enseigner à lire : « Quand l'élève sait par cœur jusqu'à **Calypso étonnée**, on ne s'occupe plus de la lecture. »

Le procédé que Jacotot annonçait avec de tant pompe comme une invention merveilleuse était tout simplement celui qui avait été proposé au siècle précédent par l'abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam : c'était la marche analytique substituée à la marche synthétique. Ce procédé, dans la forme où Jacotot l'employait, était peut-être la manière la plus simple d'enseigner la lecture soit de la langue maternelle, soit d'une langue étrangère, à un adulte, à un élève capable d'un certain degré de raisonnement et d'abstraction ; mais il était inapplicable avec des enfants de cinq ans. Nous verrons plus loin, en décrivant la méthode des mots normaux, dans quelle mesure et à quelles conditions il est possible d'employer le procédé analytique lorsqu'on veut enseigner la lecture à des enfants.

LA STATILÉGIE. - M. de Laffore *, auteur de la *Statilégie*, a cru découvrir ce qu'il appelle la « loi fondamentale de la lecture ». Elle consiste en ceci, que les consonnes sont des sons distincts, aussi bien que les voyelles : « Lire n'est autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres » ; donc il ne faut pas lire les mots par syllabes, mais seulement « prononcer l'une après l'autre les lettres convenablement apprises : les syllabes et les mots résultent inévitablement pour notre oreille de la seule prononciation chronologique des voyelles et des consonnes. » On voit que M. de Laffore applique tout simplement le procédé synthétique, mais en supprimant la synthèse élémentaire, la syllabation ; et encore est-il obligé de tenir compte de l'existence des syllabes, comme nous le verrons plus loin : seulement, pour lui, les syllabes ne sont pas constituées par l'union intime d'une voyelle et d'une consonne prononcées d'une seule émission de voix (puisqu'il y a, dit-il, autant d'émissions de voix qu'il y a de lettres, voyelles ou consonnes), elles ne sont que des divisions artificielles du mot, et il n'enseignera à son élève à les distinguer que pour lui donner un moyen de reconnaître la « valeur de position » de certaines lettres.

Ce principe posé, M. de Laffore énumère les voyelles et les consonnes de la langue française : il en compte vingt-huit, huit voyelles (*a, é, i, o, e, u, ou, oi*) et vingt consonnes (*p, b, f, v, c dur, g dur, t, d, s, z, x, ch, j, r, l, ill, m, n, gn, h*). Pour lui, les voyelles nasales n'existent pas : il pense que *an, in, on, un* sont des syllabes et non des voyelles, c'est-à-dire que la consonne n s'y fait entendre distinctement, quoique avec une valeur un peu différente de celle qu'elle a d'ordinaire. Il est inutile d'insister sur cette opinion erronée, qui tient simplement à ce que l'auteur de la statilégie, né à Agen, avait l'accent de sa province.

De ces vingt-huit sons élémentaires, les uns sont représentés dans l'écriture usuelle par un signe unique et invariable (comme les voyelles *a, u*, les consonnes *l, m, n*), les autres par plusieurs signes équivalents (par ex. : *o, au, eau ; f, ph ; s, ç, c*). La réunion de tous ces signes

monogrammes ou polygrammes, au nombre de soixante-deux (en y comprenant les consonnes doubles), forme l'alphabet statilégique.

L'élève apprend tout cet alphabet, en prononçant les consonnes comme si elles étaient suivies d'un *e* muet. Lorsqu'il a acquis la connaissance de ces soixante-deux signes, on lui révèle qu'outre leur valeur alphabétique, certains d'entre eux possèdent une ou plusieurs valeurs de position, selon qu'ils sont suivis, dans la syllabe, de telle voyelle ou de telle consonne. Il est donc nécessaire que l'élève apprenne à diviser le mot en syllabes. On lui donne à cet effet une règle tout empirique : « *Il faut toujours laisser avec la voyelle placée à droite une consonne simple, composée ou double, c'est-à-dire l'une des consonnes de l'alphabet statilégique, et rien qu'une seule.* » Puis on lui enseigne les diverses valeurs de position des voyelles et des consonnes. Après quoi, de peur qu'il ne soit tenté de joindre aux consonnes, dans la lecture, l'*e muet* qui lui a servi à les nommer dans l'alphabet, on l'exerce à prononcer l'articulation pure, sans voyelle : il doit « *produire à la vue de chaque consonne un petit bruit ou sifflement, un son qui fait reconnaître cette lettre ; il est essentiel de continuer longtemps cet exercice, afin que l'élève se rende bien compte du son exact de chaque consonne représentée.* »

Ces laborieux préliminaires achevés, l'élève, s'il a bien retenu ce qu'on lui a enseigné, doit être en état de lire, puisque la lecture consiste dans la prononciation successive des voyelles et des consonnes qui forment un mot. « *L'élève n'a absolument aucun effort d'intelligence à faire, il n'a qu'à prononcer l'un après l'autre le son que chaque signe alphabétique bien appris doit lui rappeler. Il est impossible de concevoir une chose plus simple.* »

Les critiques adressées par la pédagogie moderne à la *statilégie* ont été résumées à l'article *Laffore*. Rappelons seulement ici qu'après avoir, à l'époque où l'auteur prit un brevet d'invention (1827), joui d'une vogue momentanée et recueilli les suffrages d'hommes comme MM. Mignet, Francoeur et Magendie, qui avaient été frappés de l'apparente simplicité du principe sur lequel elle est fondée, la méthode lafforienne est retombée dans l'oubli.

LA CITOLÉGIE. - M. Dupont *, instituteur, a publié sous le nom de *citologie* des tableaux d'épellation (première édition en 1814, nombreuses rééditions à partir de 1825), gradués d'une façon ingénieuse, et dont l'emploi pouvait faciliter aux instituteurs de cette époque l'enseignement de la lecture. Il commence par l'alphabet, et adopte pour les consonnes l'appellation de Port-Royal ; il fait ensuite épeler oralement, sans montrer les lettres : *b-a, ba, d-a, da, fa, fa*, etc., jusqu'à ce que l'élève sache épeler par cœur ; l'enfant étudie ensuite des tableaux de syllabes et de mots. Les exercices d'écriture sont associés à ceux de lecture. La citologie n'est pas, on le voit, une méthode nouvelle ; c'est tout simplement une des formes de l'ancienne méthode synthétique, dans laquelle les exercices ont été gradués par un instituteur expérimenté. Nous ne nous y arrêterons pas davantage.

LA LECTURE SANS ÉPELLATION, PAR MM. LAMOTTE, PERRIER, MEISSAS ET MICHELOT.

- Nous terminerons ce chapitre en mentionnant la tentative faite en 1832 par MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot pour créer une méthode de lecture qui, s'inspirant des indications de l'expérience et du bon sens plutôt que de théories plus ou moins hasardées et paradoxales, fût compte toutefois des innovations dont la pratique semblait avoir confirmé l'utilité, et pût s'adapter indifféremment à l'enseignement mutuel, à l'enseignement simultané et à l'enseignement individuel. « *Voués depuis longtemps à l'instruction de la jeunesse, disaient les auteurs de la Méthode de lecture sans épellation, nous avons dû examiner avec le plus grand soin les différentes méthodes de lecture, faire ou voir l'expérience du plus grand nombre. C'est parce qu'aucune de celles que nous connaissons ne nous a entièrement satisfaits, que nous nous sommes décidés à rédiger l'ouvrage que nous offrons aujourd'hui*

aux personnes qui sont chargées d'instruire ou de faire instruire soit les enfants, soit les adultes qui ont été privés du bienfait de l'éducation. »

On commence par l'étude des quatorze sons simples (ou voyelles) et des seize articulations simples (ou consonnes ; ces dernières sont prononcées au moyen de l'*e muet*) ; puis viennent de nombreux tableaux : voyelles simples suivies d'une articulation simple, articulations simples suivies d'une voyelle simple, sons équivalents de sons, simples, articulations équivalentes des articulations simples, etc., etc. Les syllabes étant regardées comme les véritables éléments des mots, toute espèce d'épellation est rejetée. La classification des syllabes et leur distribution méthodique en tableaux gradués, telle était la tâche à remplir. « *La base réelle de cette classification est la plus ou moins grande difficulté que les élèves éprouvent à reconnaître et à prononcer les syllabes, difficulté qui dépend, soit du nombre des lettres qui les composent, soit du nombre des lettres qui ne se prononcent pas, soit des altérations que l'usage a fait subir à la prononciation de certaines lettres et même de certaines syllabes.* » On peut regarder la disposition du syllabaire de MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot comme réalisant certains progrès sur celui des écoles mutuelles de 1815.

MÉTHODES CONTEMPORAINES. - Une étude détaillée des innombrables publications faites en France dans les cinquante dernières années sous le nom plus ou moins justifié de méthodes de lecture dépasserait de beaucoup les limites d'un simple article ; cette étude, d'ailleurs, n'offrirait qu'un médiocre intérêt et ne nous montrerait à peu près rien de nouveau. En effet, dès la fin du siècle passé, comme nous l'avons vu, les divers systèmes possibles (marche analytique, marche synthétique, écriture-lecture avec marche synthétique, écriture-lecture avec marche analytique. et synthétique) avaient été formulés et expérimentés ; en sorte que ceux qui avaient la prétention d'innover encore ne pouvaient plus, en réalité, que proposer des modifications, qui n'étaient pas toujours des perfectionnements, de procédés déjà connus. Nous allons donc nous contenter d'énumérer brièvement les principales méthodes françaises modernes ; nous ajouterons que si nulle d'entre elles n'apporte et ne pouvait apporter un système entièrement nouveau, quelques-unes ont rendu de réels services à l'enseignement, soit en améliorant ou en simplifiant telle ou telle partie de la méthode, soit en proposant quelque moyen auxiliaire à la fois pratique et ingénieux, soit simplement en vulgarisant des idées justes.

Nous grouperons ces diverses méthodes d'après les principes que nous avons déjà indiqués plus haut. Parmi ces méthodes, les unes font épeler, les autres recommandent la non-épellation. Toutes adoptent la nouvelle appellation des consonnes au moyen de l'*e muet*.

La méthode Maître, l'une des plus anciennes, fait étudier sur un tableau, appelé tableau syllabique, tous les éléments des syllabes (éléments-consonnes et éléments voyelles) ; à mesure que l'élève connaît les éléments isolés portés sur le tableau, on les lui montre réunis et formant syllabes deux à deux, au moyen de deux rubans verticaux, dont le premier, immobile, présente la série des éléments-consonnes, et le second, mobile, celle des éléments-voyelles. On lui apprend ensuite à diviser les mots en syllabes au moyen de trois règles très simples, mais d'un caractère tout empirique.

La méthode Gervais procède de la même façon. Elle se sert d'un tableau mural, où sont imprimés tous les éléments de la lecture ; d'un appareil nommé *syllabateur*, jouant le même rôle que les rubans de M. Maître : c'est un tableau beaucoup plus haut que large, sur lequel on place, du côté gauche, des cartons fixes contenant les consonnes, tandis que du côté droit d'autres cartons mobiles, contenant les voyelles, vont et viennent de manière à placer successivement toutes les voyelles en regard de toutes les consonnes ; enfin d'un livret qui reproduit toutes les combinaisons obtenues à l'aide du syllabateur, et qui contient en outre des mots et des phrases.

La méthode Chéron remplace les rubans et le syllabateur par l'exercice des deux baguettes. L'une sert à montrer, sur un grand tableau, les articulations et les sons isolément ; l'autre, surmontée d'un appareil destiné à recevoir des cartons sur lesquels sont imprimées les consonnes et les voyelles, a pour objet de rapprocher les articulations des sons pour former des syllabes. Ainsi l'articulation *b*, fixée à l'extrémité de la seconde baguette, est successivement rapprochée des sons *a, o, e*, etc., du tableau ; l'élève épèle : *b-a, ba, b-o, bo* ; lorsqu'il est assez exercé, il prononce sans décomposer : *ba, bo*, etc.

La méthode Néel a simplifié l'exercice des baguettes. Les tableaux placés devant l'élève contiennent une série de consonnes disposées en une colonne verticale, et la série des voyelles disposées sur une ligne horizontale : le maître, muni d'une baguette, montre fixement un des sons, que l'élève énonce ; puis avec une autre baguette le maître parcourt la colonne des articulations et indique successivement chacune d'elles ; l'élève assemble par la pensée l'articulation et le son, et les énonce par une seule émission de voix, sans épeler. Dans ces tableaux, les articulations sont imprimées en noir et les sons en rouge ; dans les livrets, les articulations sont imprimées en caractères gras, et les sons en caractères ordinaires. Lorsque l'enfant connaît suffisamment les sons et les articulations, on le fait passer à la lecture des syllabes et des mots : pour lire une syllabe, il doit prononcer d'abord isolément le son, et en second lieu le son uni à l'articulation ; ainsi pour lire les syllabes du mot *combinaison*, l'enfant dira : *om-com, ïbi, combi, ai-nai, combinai, on-son, combinaison*. Ajoutons que M. Néel recommande de faire écrire l'enfant dès qu'il commence à lire, sans toutefois associer organiquement dans sa méthode l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture ; et qu'il offre à l'élève, à côté des phrases formant les premiers exercices, des images qui doivent servir de sujet à des leçons de choses.

La méthode Mignon dispose les consonnes en colonnes verticales et les voyelles en colonnes horizontales et les fait assembler en syllabes sans épellation. Elle obtient en outre la mobilité des éléments alphabétiques au moyen d'un « *tableau mural à caractères mobiles* ». L'écriture et les leçons de choses trouvent leur place à côté des exercices de lecture, comme dans la méthode Néel.

La méthode Thollois est une simple réédition du *bureau typographique* de Dumas et de la *boîte typographique* de l'abbé Gaultier.

La méthode Béhagnon a la prétention d'indiquer un chemin entièrement nouveau, une voie unique « *entre toutes les voies excentriques* » pour conduire l'élève d'une façon rationnelle à la connaissance de la lecture. « *L'ancienne épellation présente des difficultés qui ne peuvent être vaincues que par la routine. La nouvelle épellation, telle qu'on l'a établie, donne lieu à une double anomalie qui empêche le procédé d'être logique, et la méthode d'être simple. Enfin la non-épellation laisse forcément subsister l'une des deux anomalies.* » M. Béhagnon se déclare en faveur de la nouvelle épellation, mais réformée et régularisée. Partant de l'alphabet, il fait prononcer les consonnes d'abord « *avec e non écrit* », puis « *avec e écrit* », et enfin avec les autres voyelles, sans épeler. Il nomme ces syllabes simples les « *éléments distincts* ». Il passe ensuite aux syllabes composées, qu'il fait épeler non lettre par lettre, mais en énonçant les « *éléments distincts* » qui la constituent : ainsi *mal* s'épellera *ma-l* ; *fleur* *f-leu-r*, *arc* *a-r-c*.

M. Bahic, auteur de la *Méthode normale accélératrice*, ne montre pas à l'élève toutes les lettres à la fois (c'est du reste un trait commun à toutes les méthodes modernes), et fait composer au fur et à mesure, avec les lettres connues, des syllabes simples qu'il appelle « *syllabes racines*. » Il recommande un procédé qui n'est, dit-il, ni l'épellation ni la non-épellation, et qui consiste en ceci : Première opération, analyse : le maître montre à l'élève la consonne et la voyelle, *p... a* ; seconde opération, synthèse : l'élève lit la syllabe sans la décomposer, *pa*. C'est un peu jouer sur les mots ; en réalité l'élève a épélé en suivant des yeux les lettres montrées par le maître, seulement il n'a pas nommé les lettres à haute voix. Dans

une autre publication, la *Méthode mnémonique accélératrice*, M. Bahic a proposé un exercice assez ingénieux. Il choisit un certain nombre de mots contenant des syllabes simples, et les présente sur trois lignes, la première offrant les consonnes, la seconde les voyelles, la troisième les syllabes ; exemple :

		<i>d</i>		<i>n</i>					<i>s</i>		<i>f</i>			
			<i>i</i>		<i>é</i>					<i>o</i>		<i>a</i>		
			<i>di</i>		<i>né,</i>					<i>so</i>		<i>fa.</i>		

En étudiant une dizaine de ces mots, les élèves sauront l'alphabet, et seront initiés au mécanisme de l'épellation. C'est la méthode des mots normaux, mais appliquée en sens inverse, procédant par la synthèse au lieu de procéder par l'analyse.

La méthode Régimbeau reprend une idée que nous avons déjà vue appliquée par les auteurs du *Quadrille des enfants* et leurs imitateurs, entre autres N. Michel et Daubanton : M. Régimbeau présente à l'enfant des images, *celles d'une épée, d'un puits, d'un tonneau ; d'un cadenas*, etc., et lui enseigne, par le son final de ces mots, le son des voyelles et celui de quelques consonnes ; il lui montre en même temps les lettres correspondantes. Ensuite, à l'aide de ces quelques signes, il compose des mots faciles et de petites phrases ; quand l'enfant a vu tout l'alphabet, il sait lire ou à peu près. L'épellation est proscrite. Le caractère particulier de la méthode de M. Régimbeau est « *la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés* » ; aussi n'admet-il pas les consonnes dites doubles comme *br, fl* ; dans ses exercices élémentaires, il place un point après chaque consonne lorsque celle-ci n'est pas suivie d'une voyelle (*a-r.b.re, o-b.s.tiné*) ; ce point rappelle à l'élève que chaque articulation doit être considérée séparément. Les tableaux de la méthode Régimbeau sont convenablement gradués. Ajoutons que dans les exercices destinés à préparer l'élève à l'orthographe, l'auteur emploie un procédé déjà imaginé par Py-Poulain Delaunay : il écrit en italique les lettres finales ou autres qui ne se prononcent pas.

La méthode de M. L.-C. Michel se recommande par une heureuse simplicité de moyens. Il débute en présentant à l'élève les trois voyelles *a, i, e* et la consonne *p*, dont il forme immédiatement des syllabes et des mots ; la première leçon est ainsi disposée :

		<i>a</i>	<i>i</i>	<i>e</i>			
	<i>p</i>	<i>pa</i>	<i>pi</i>	<i>pe</i>			
		<i>pa pa</i>	<i>pa pe</i>	<i>pi pe</i>			
		<i>pi pa</i>	<i>a pi</i>	<i>pi e</i>			

Viennent ensuite deux nouvelles voyelles, *é* et *o*, avec la même consonne *p* ; puis ces cinq premières voyelles avec *p* et *r* ; chaque leçon offre des syllabes et des mots dans lesquels entrent chaque fois de nouvelles lettres, jusqu'à ce que l'enfant ait vu tout l'alphabet.

M. Pierre Larousse a voulu avoir, lui aussi, sa méthode de lecture, qu'il appelle, nous ne savons pourquoi, *Méthode lexicologique*. Au moyen d'un alphabet à images, baptisé du nom d'*alphabet phonétique* et qui est tout simplement l'alphabet d'écho de N. Michel et de Daubanton ; l'élève apprend les lettres ; puis il étudie un syllabaire, que M. Larousse nomme la *table de Pythagore appliquée à la lecture*, et ensuite des exercices gradués. Dans quelques-uns de ces exercices, les consonnes nulles pour la prononciation sont représentées par des lettres blanches (idée empruntée A Py-Poulain Delaunay).

MÉTHODES À MARCHE ANALYTIQUE. - Ces méthodes sont beaucoup moins nombreuses, et n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable. Le principe sur lequel elles se

fondent, celui qu'ont préconisé l'abbé de Radonvilliers, Adam, Lemare, Jacotot, semble paradoxal au premier abord, et l'application, en tout cas, en est difficile dans la pratique scolaire.

M. Dewik-Potell a emprunté à Jacotot l'idée première de son procédé ; mais il a donné à cette idée une forme systématique, il en a fait une véritable « *méthode de lecture par mots* », qu'il a décorée du nom prétentieux de *Dewikologie*. L'auteur choisit un certain nombre de mots, dont chacun servira à enseigner aux élèves une des majuscules de l'alphabet et quelques minuscules : ce sont des noms de baptême, *Anatole, Barnabé, Caroline, Didier*, etc. Voici le résumé de la première leçon : Le maître écrit au tableau noir, en lettres moulées, le mot Anatole. On fait compter les lettres aux élèves ; ils constatent qu'il y en a sept. Puis on divise le mot en syllabes, *A lna lto lle*, et les élèves comptent quatre syllabes. Alors on procède à la décomposition du mot : on efface la dernière lettre *e*, il reste *Anatol* ; on efface *l*, il reste *Anato* ; on efface la syllabe *to*, il reste *Ana* ; on efface la syllabe *na*, il resta *A*. Puis on recompose le mot, et on le décompose de nouveau en effaçant les lettres de gauche à droite. Au cours de ces opérations, on fait remarquer aux élèves la forme de chaque lettre : « *La lettre A ressemble à la toiture d'une maison, et puisque cette lettre apparaît à nos yeux comme un Abri contre les Averses de l'Avenir, et semble d'un Air Avenant et avec Amitié nous offrir un Asile, nous la surnommerons Amanda (!) ; la lettre n, qui se dandine comma une niaise et avec nigauderie sur ses deux petites jambes, sera surnommée la naine ; la voyelle a, si coquette, si gentille, si mignonne, sera surnommée la boucle d'oreille ;* » et ainsi de suite. On retient les élèves sur le même mot jusqu'à ce qu'ils en connaissent bien toutes les lettres et toutes les syllabes, et qu'ils soient capables de le dicter de mémoire. Puis on continue les mêmes exercices sur les mots *Barnabé, Caroline, Didier, Eulalie*, etc. Le jour où les élèves possèdent à fond la connaissance de ces vingt-cinq noms de baptême, non seulement ils savent toutes leurs lettres, mais ils possèdent l'emploi de plus de cent syllabes. Cette première série épuise, on passe à une seconde, composée de noms de métiers ; *aubergiste, bimbelotier, charpentier, drapier*, etc. ; les élèves s'y familiarisent avec de nouvelles difficultés. Puis on arrive aux exercices d'écriture et d'orthographe, qui doivent amener l'élève, maître de l'alphabet, à lire couramment : on lui fait apprendre par cœur des phrases mnémoniques du genre de celles-ci : « *Cécile a vu à Besançon, sur la façade d'un bonnetier, un caleçon pendu à un hameçon ; Hugues subjugué ses juges par cette fugue composée à Bruges* ». Chacune de ces phrases doit être décomposée, recomposée, dictée de mémoire, puis écrite. Les bizarreries auxquelles s'est laissé entraîner M. Dewik-Potell ne doivent pas nous faire perdre de vue que le principe de la « *méthode par mots* » est une idée juste et féconde, susceptible d'applications sérieuses.

M. Audan, qui s'adresse surtout aux adultes illettrés, leur enseigne l'alphabet et la composition des syllabes au moyen d'une demi-douzaine de phrases très courtes qu'il fait apprendre par coeur et analyser ; chacune de ces phrases est accompagnée d'une figure qui s'y rapporte et qui vient en aide à la mémoire de l'élève. Ainsi, la première leçon présente l'image d'un dragon vomissant des flammes ; en montrant cette figure à l'élève, on lui dit : « *Il a une gueule de feu.* » Cette phrase lui fait apprendre dix lettres, que l'auteur dispose ainsi :

		<i>i</i>	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>u</i>	<i>n</i>	<i>g</i>	<i>l</i>	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>e</i>			
		<i>il</i>		<i>a</i>	<i>une</i>		<i>gueule</i>		<i>de</i>	<i>feu</i>				
		<i>i</i>		<i>a</i>	<i>u</i>									
			<i>l</i>			<i>n</i>	<i>g</i>	<i>l</i>	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>e</i>			

L'élève combine immédiatement les voyelles et les consonnes pour former des syllabes et des mots. « *Dès sa première leçon il lit ; il lit des phrases qui ont un sens, qu'il comprend, au lieu*

de ces mots sans suite qui se trouvent généralement dans les méthodes de lecture ; il croit savoir lire, c'est l'essentiel, il n'est plus effrayé par les difficultés qu'il trouve et avance sans crainte. » Le procédé de M. Audan peut offrir quelques avantages « aux personnes qui voudront employer un moment de leur loisir pour instruire un de leurs amis illettrés; » mais nous doutons qu'il pût être utilement appliqué dans l'enseignement collectif, et surtout dans celui des écoles primaires.

M. D.-A. Jacquemart a proposé d'enseigner la lecture « par l'orthographe (sic) des mots oraux et par l'indication de leurs signes graphiques et de leur prononciation ». Voici comment il justifie ce mode de procéder : « Il n'y a pas d'enfant de six ans qui ne connaisse de cinq à six mille mots familiers qu'il a appris de son entourage, mots dont il a les idées à l'esprit, mots dont il sait la signification. En lui enseignant l'orthographe intégrale et absolue de ces mots et ensuite la composition graphique et la prononciation ou lecture de ces mots, on lui inculquerait, tout à la fois, la connaissance de l'orthographe des mots et la connaissance de leur lecture et celle des syllabes et la connaissance de la valeur des lettres, orthographe, lecture et valeur des lettres qu'il retiendrait facilement et rapidement. » Il s'agirait donc de montrer aux élèves des mots entiers, de les épeler à haute voix devant eux en leur indiquant chaque lettre, et de leur faire répéter ce double exercice jusqu'à ce qu'ils sussent par cœur l'orthographe du mot et qu'ils en reconnussent chaque lettre. Dans une langue où l'orthographe est presque toujours arbitraire, comme dans la nôtre, la nécessité d'apprendre par cœur la manière dont s'écrivent les mots est évidente ; et c'est précisément pour obéir à cette nécessité que, dans la plupart des écoles, on oblige les enfants à étudier des recueils de mots usuels tels que celui de Pautex. L'idée de M. Jacquemart, dans ce qu'elle a d'essentiel, se trouve par conséquent appliquée depuis longtemps déjà par l'ancienne pratique scolaire.

MÉTHODES D'ÉCRITURE-LECTURE, SIMPLE OU COMBINÉE AVEC LA MÉTHODE DES MOTS NORMAUX. —

Dans sa *Scriptologie*, dont la première édition remonte à une cinquantaine d'années, M. Peigné * a voulu, comme le recommandent Dupont de Nemours et plusieurs Allemands, enseigner la lecture par l'écriture. Il fait tracer aux élèves des pleins et des déliés, puis les lettres *i, u, t, l, m, n, p*, qui leur sont nommées au fur et à mesure; une fois en possession de ces lettres, les élèves écrivent les syllabes *il, ti, li, im, mi*, etc., en les énonçant; les exercices continuent avec de nouvelles syllabes; dès la huitième leçon viennent des mots entiers, *ami, midi, animal, papa*, etc., et de petites phrases. Chaque leçon se divise en trois parties :

1° le maître écrit et nomme ce qu'il a écrit; les élèves regardent, puis reproduisent sur l'ardoise ce qu'ils ont vu écrire, et l'énoncent tout bas (*Exécution*) ;

2° le maître se borne à écrire la même matière; les élèves nomment ce qu'il écrit (*Mémoire*);

3° les élèves écrivent sous la dictée (*Mémoire et Exécution*).

M. Mougeol est l'auteur d'une méthode entièrement semblable pour le fond et pour la forme, à celle de M. Peigné. La *méthode Mougeol* est appliquée depuis 1868 au lycée ottoman de Galata-Serai, à Constantinople, avec un grand succès.

M. Schüler (pseudonyme de M. Maurice Block) s'est inspiré de la méthode allemande des *Normal-Wörter* de Lüben et de Vogel, dont nous parlerons plus loin. Débutant par quelques exercices de dessin fort simples (combinaisons de lignes droites), la méthode Schüler fait ensuite écrire la voyelle *i*, dont elle enseigne le son au moyen du mot *île* ; l'image d'une *île*, présentée en même temps aux élèves dans un tableau mural, sert d'occasion à un exercice de langage et à une leçon de choses. La marche de la méthode est à la fois analytique et synthétique : analytique, parce que c'est dans un mot entier qu'elle va chercher les éléments alphabétiques ; synthétique, parce qu'une fois ces éléments trouvés, elle les emploie immédiatement pour recomposer des syllabes et des mots. Comme il a été donné, à l'article *Lecture* de la II^e PARTIE de ce Dictionnaire, un résumé très complet des procédés suivis dans

la méthode Schiller, nous nous bornerons à y renvoyer le lecteur, en ajoutant qu'avec la « *méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue* », nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture.

MÉTHODES DIVERSES. - Il nous reste à mentionner quelques méthodes qui ne pouvaient pas entrer dans le cadre que nous nous sommes tracé, et qui, du reste, n'offrent guère, au point de vue pédagogique, qu'un intérêt de curiosité.

M. Adrien Féline *, connu par ses travaux pour la réforme de l'orthographe française, conseille d'enseigner d'abord à l'élève un alphabet phonétique dont chaque caractère n'a qu'une valeur unique et invariable. A l'aide de cet alphabet, qui comprend quinze voyelles et vingt consonnes, on écrit les mots sans tenir compte de l'orthographe usuelle (*halle, aimer, paix, jeune*, s'écrivent *al, eme, pê, jen*), et l'élève, n'étant plus arrêté par les difficultés qu'offre notre manière habituelle d'écrire, peut lire dès qu'il connaît les lettres. Lorsqu'il lira couramment l'écriture phonétique, il se familiarisera avec l'écriture usuelle, soit en comparant, dans le *Manuel* de M. Féline, les deux colonnes en écriture usuelle et en écriture phonétique, soit en étudiant un ouvrage composé spécialement à cet effet, l'*Histoire de Pierre Lavisé*, divisée en quarante-huit chapitres dont chacun ramène peu à peu de l'écriture phonétique à l'écriture usuelle. Le procédé de M. Féline peut avoir quelque utilité pour enseigner à un étranger la prononciation française, et il a obtenu, paraît-il, un certain succès en Allemagne.

*Mme Pape-Carpantier** a voulu introduire dans les salles d'asile le *procédé phonomimique* de M. Grosselin*, et elle a publié à cet effet un syllabaire des salles d'asile où les lettres de l'alphabet sont associées aux gestes de la phonomimie. Mme Pape-Carpantier avait cru qu'à la mémoire de l'oeil et à celle de l'oreille, il était utile d'ajouter celle du mouvement. Elle voyait à l'adoption de ce procédé un autre avantage : c'est qu'il supprimait l'immobilité, cause d'ennui insupportable et de souffrance physique pour l'enfant, et qu'il transformait la leçon de lecture en un véritable exercice de petite gymnastique. Nous reviendrons sur cette question à l'article spécial que nous consacrons à la *Phonomimie*.

M. H. Chavée, dans son *Enseignement scientifique de la lecture* (1873), s'est livré à une étude fort intéressante des sons constitutifs de la langue française. La « *gamme orale* » est formée de sept voyelles, qui correspondent chacune à l'une des couleurs: *a* est le bleu, *i* le rouge, *ou* le jaune, *ai* le violet, *au* le vert, *u* l'orangé, *oeu* le gris; ces voyelles ont chacune deux pôles; ou deux sexes : la voyelle femelle a un son large, doux et chantant, *â*; la voyelle mâle a un son bref et rude, *a*. Il y a en outre deux voyelles neutres, asexuées : *é* et *eu*, et quatre voyelles nasales, *an, in, on, un*. Les consonnes se divisent en soufflantes, explosives, tremblantes et murmurantes. Le petit écrit de M. Chavée contient nombre d'observations justes ou ingénieuses, associées à des théories contestables ; mais nous ne pensons pas que cette analyse de l'alphabet, quelle qu'en puisse être la valeur, constitue une méthode de lecture.

ÉTRANGER

Les difficultés de l'enseignement de la lecture varient très sensiblement d'un pays à l'autre, suivant le caractère de la langue qu'on y parle. Les langues méridionales néo-latines, comme l'italien et l'espagnol, font sonner toutes les lettres d'un mot; la prononciation s'y rapproche naturellement de l'orthographe, bien plus que dans le français ; en outre certaines lettres étymologiques, les *th*, les *ph*, les *y*, ont été résolument supprimées par les écrivains; et en Espagne l'Académie de Madrid, animée d'un esprit réformateur bien rare, est allée plus loin encore : elle a travaillé à une simplification systématique de l'orthographe castillane, si bien qu'aujourd'hui, en espagnol, toutes les anomalies orthographiques ont disparu. Pour les écoliers d'Espagne, et pour ceux d'Italie à un moindre degré, le travail nécessité par

l'apprentissage de la lecture se réduit donc, à peu de chose près, à l'acquisition de l'alphabet et à l'intelligence du mécanisme élémentaire de la syllabation.

La langue allemande ne possède pas ces avantages au même degré; cependant son orthographe est beaucoup plus régulière que la nôtre ; aussi le problème à résoudre, s'il est moins simple qu'en Italie ou en Espagne, ne présente-t-il pas autant de complications que celui de l'enseignement de la lecture française.

En anglais, la tendance à réduire les mots par la contraction a dénaturé le son primitif des voyelles et de la plupart des consonnes, et la langue parlée s'est de plus en plus éloignée de la langue écrite; aussi pourrait-on presque dire que d'écriture anglaise, tout en conservant l'apparence d'une écriture alphabétique, a perdu en réalité le caractère analytique: chaque mot y forme une espèce de hiéroglyphe dont la prononciation nécessite un apprentissage spécial. Les difficultés de la lecture sont donc incomparablement plus grandes en Angleterre et aux États-Unis que partout ailleurs.

Toutefois les considérations qui précèdent ne suffisent pas à elles seules à rendre compte du plus ou moins d'importance qu'a dû prendre, dans tel pays donné, la recherche des meilleures méthodes de lecture. Il faut encore y joindre un autre facteur, à savoir la place faite à l'école primaire et à l'instruction des masses dans l'histoire de ce pays.

On conçoit aisément que l'Italie et l'Espagne, où l'instruction populaire a été si longtemps négligée, et où d'autre part l'art de la lecture n'exige guère d'autre étude que celle de l'alphabet, n'aient attaché qu'une médiocre importance aux méthodes de lecture, et n'aient rien produit de remarquable dans ce domaine. L'Allemagne, au contraire, terre classique de la pédagogie, a dû se préoccuper de bonne heure de la recherche des meilleurs moyens d'enseigner à lire aux enfants du peuple ; et comme la langue allemande, grâce au caractère de régularité dont elle est empreinte, ne présentait pas d'obstacles particuliers, il a été plus facile aux éducateurs allemands qu'aux nôtres de se placer sur le terrain de la théorie pure, de la logique abstraite. Les Anglais et les Américains, qui n'ont commencé qu'après les Allemands et après nous à développer leur enseignement primaire, ont pu profiter des travaux de leurs devanciers ; et les difficultés particulières qu'offrait leur langue les a conduits en outre à l'adoption de certains procédés spéciaux, tels que l'épellation par cœur des mots entiers (*spelling*) et l'écriture phonétique.

Un coup d'œil jeté sur l'histoire des méthodes de lecture en Allemagne nous montrera que le chemin parcouru a été le même qu'en France, et que de part et d'autre on est arrivé, par la reconnaissance des mêmes principes, aux mêmes résultats. Dès le XVI^e siècle, des grammairiens allemands protestent contre l'ancienne routine et indiquent avec beaucoup de bon sens les réformes à introduire. Un contemporain de Luther, Valentin Ickelsamer, prescrit de faire épeler sans nommer les lettres, en se bornant à en énoncer le son; pour faciliter l'étude de l'alphabet, il veut qu'à chaque lettre soit associée une image, comme celle d'un *moine* (*Mönch*) pour la lettre *m*, celle d'un *âne* (*Esel*) pour la lettre *e*, celle d'un *anneau* (*Ring*) pour la lettre *r*, etc. En 1533, l'imprimeur Jordan, s'inspirant des idées d'Ickelsamer, publia sous le titre de *Leyenschul* un abécédaire illustré, où il recommande en outre l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture : « *Dès que les élèves, dit-il, connaissent les cinq voyelles et savent les prononcer, il faut leur enseigner à les écrire.* » Ratich, Comenius, Reyher sont du même avis; mais malgré leurs écrits, malgré la vogue de *l'Orbis pictus* et les nombreuses imitations qu'il suscita, l'ancien système continua à régner presque sans partage dans les écoles pendant le XVII^e et même le XVIII^e siècle. Basedow chercha à rendre l'enseignement de la lecture attrayant; il imagina des jeux assez semblables à ceux qui furent inventés en France vers la même époque (par exemple le jeu des lettres, où les voyelles et les consonnes sont écrites sur trente deux cartes qu'on mêle : l'enfant qui reconnaît la lettre demandée reçoit une récompense; ou bien les lettres sont en pâte ou en sucrerie, et l'enfant apprend à les nommer en les mangeant). Un disciple de Basedow, Campe, publia en 1778 une

méthode de lecture où sont appliqués déjà les principes de la méthode analytique-synthétique. Gedike, dans deux ouvrages publiés en 1779 et en 1791 (V. au Supplément), donna la théorie et la pratique de la « *méthode par mots* », précisément au même moment où l'abbé de Radonvilliers et N. Adam la préconisaient en France. Parmi ceux qui, vers la même époque, s'occupèrent de l'enseignement de la lecture et travaillèrent à le réformer, il faut citer Heinicke *, Heusinger *, Olivier *, l'auteur d'une méthode qui porte son nom et qui eut un moment de célébrité. Pestalozzi ne saurait être rangé au nombre de ces réformateurs : car le procédé qu'il emploie, et qui consiste à faire épeler par coeur à l'enfant de longues listes de syllabes de plus en plus compliquées, n'est qu'une application de la vieille méthode synthétique sous sa forme la moins recommandable.

Toutefois, si Pestalozzi n'a pas formulé lui-même les vrais principes d'une méthode de lecture rationnelle, l'impulsion générale qu'il donna aux études pédagogiques eut pour résultat de faire trouver à d'autres ce qui lui avait échappé. C'est à partir de ce moment que les idées nouvelles sur l'enseignement de la lecture, un peu vagues et flottantes jusque-là, aboutissent en Allemagne à la constitution de systèmes déterminés : Stephani * publie (1803) sa *Méthode élémentaire*, dont le trait essentiel consiste dans la prononciation des consonnes sans l'adjonction d'aucune voyelle (procédé déjà recommandé en France, nous l'avons vu, par des contemporains de Py-Poulain Delaunay); et sous le nom de *Lautier-Methode* ou *méthode phonique*, son système de lecture est introduit dans les écoles d'une partie de l'Allemagne. Un peu plus tard, Graser *, en opposition à Stephani, propose un système qu'il appelle aussi *Méthode élémentaire*, et dans lequel l'écriture précède la lecture: c'est la *Schreiblese-Methode* (V. *Ecriture-Lecture*). Les deux systèmes sont combinés par Scholz. Puis, sous l'influence des idées de Jacotot, le procédé analytique vient s'adjoindre au procédé synthétique. Au lieu de prendre pour thème de l'exercice analytique une phrase quelconque, ainsi que le voulait Jacotot, son disciple Graffunder choisissait un certain nombre de « *phrases normales* » (*Normal-Phrasen*); de là à revenir au procédé de la lecture par mots, qu'avaient indiqué Gedike et l'abbé de Radonvilliers, il n'y avait qu'un pas : et la méthode des « mots normaux » (*Normal-Wörter*) de Lüben et de Vogel, partant de l'analyse d'un certain nombre de mots simples, y étudiant les éléments alphabétiques, puis aboutissant à la synthèse de ces éléments, se trouva constituée. C'est cette méthode, à la fois analytique et synthétique, et réunissant l'enseignement de l'écriture à celui de la lecture, qui, adoptée aujourd'hui en Allemagne par les représentants les plus autorisés de la pédagogie contemporaine, a été introduite récemment en France sous le nom de *méthode Schüler*. Ajoutons à ce rapide résumé de l'histoire de l'enseignement de la lecture en Allemagne que l'emploi des moyens auxiliaires, des *Lesemaschinen*, s'il a joué un moins grand rôle chez les Allemands que chez nous ne leur est pas resté étranger : déjà Basedow et les philanthropinistes se servaient de boîtes typographiques ; deux instituteurs, Plato et Dolz, réinventèrent à la fin du siècle passé le « bureau typographique » à l'usage de l'école qu'ils dirigeaient à Leipzig; de nos jours, on a construit aussi des *syllabateurs* de formes variées (*Lesestäbe*).

C'est aux Etats-Unis plutôt qu'en Angleterre qu'il faut étudier les divers systèmes essayés pour la lecture si difficile de l'anglais. Dans les bonnes écoles des Etats-Unis, on a renoncé à l'ancienne méthode d'épellation. On y a substitué d'abord la *phonic method*, dans laquelle le maître enseigne premièrement à prononcer les sons de la langue, puis à distinguer les signes par lesquels on les représente. Mais comme les lettres anglaises ont plusieurs valeurs différentes, qui ne peuvent s'apprendre que par l'usage, la méthode phonique appliquée à l'alphabet ordinaire ne donnait guère de résultats. Aussi a-t-on essayé d'y substituer une méthode dite *phonétique*, qui remplace l'alphabet ordinaire par un alphabet spécial, dont chaque caractère a une valeur fixe : cette innovation est due au Dr Leigh, de New York, et elle a été adoptée dans beaucoup d'écoles. La marche de la *phonetic method* est nécessairement synthétique : on fait en premier lieu connaître à l'élève les sons élémentaires et

les caractères conventionnels qui les représentent, puis on passe aux combinaisons variées de ces sons, en commençant par les monosyllabes pour arriver aux mots les plus compliqués. Il s'agit ensuite de passer de la lecture phonétique à la lecture ordinaire : la transition offre quelques difficultés au début, mais elles sont en général assez promptement surmontées. - La méthode analytique ou des mots entiers, *word method*, a aussi de nombreux partisans; elle permet d'intéresser l'enfant auquel on présente, avec des images, les noms d'objets connus, et qui, dès les premiers exercices, lit de petites phrases : l'élève reconnaît les mots comme des signes d'idées, sans arrêter d'abord son attention à la décomposition par lettres ; mais lorsqu'il doit extraire de ces mots les éléments alphabétiques, et chercher à recomposer des mots nouveaux, les obstacles suscités par l'arbitraire de la prononciation anglaise rendent les progrès beaucoup plus lents qu'en allemand ou en français. - Dans un certain nombre d'écoles, on combine la *word method* avec la *phonetic method* : C'est ce que les Américains appellent la *méthode éclectique*, et c'est celle qui paraît donner les meilleurs résultats pratiques. Du reste, ni par une méthode ni par l'autre on n'échappe à la nécessité d'imposer aux élèves les longs et ennuyeux exercices de *spelling*, qui consistent à apprendre par coeur des listes de mots avec leur orthographe.

Nous devons nous borner à ces indications très générales sur les méthodes étrangères: il serait impossible d'essayer de passer en revue les divers procédés employés dans chaque pays, comme nous l'avons fait pour la France; et d'ailleurs nous n'aboutirions ainsi qu'à des répétitions fastidieuses. Les personnes qui désireraient étudier de plus près ce qui concerne l'enseignement de la lecture à l'étranger, trouveront des renseignements techniques et bibliographiques, que nous ne pourrions reproduire ici, dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Vienne* et le *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie*, publiés à l'Imprimerie nationale.

LÉGISLATION. - L'enseignement de la lecture ayant formé de tout temps et dans tous les pays le premier et parfois l'unique objet de l'instruction primaire, il est évident que toutes les législations scolaires sont d'accord pour la ranger au nombre des matières obligatoires.

En ce qui concerne la méthode à suivre, il ne pouvait être question d'imposer officiellement aux instituteurs l'emploi de tel ou tel procédé. Le plus souvent, l'autorité scolaire s'est abstenue de toute prescription et n'a rédigé aucun programme; lorsqu'elle l'a fait, elle s'est contentée de quelques directions ou recommandations d'un caractère très général.

En France, la circulaire ministérielle du 18 novembre 1871 avait indiqué de la manière suivante la série des exercices de lecture de la première année d'études :

« *1er trimestre.* - Étude des éléments : sons et articulations. - Combinaison de ces éléments et application immédiate à la lecture de mots simples et usuels. - Lecture de petites phrases simples et graduées. Explication de ces phrases.

» *2e trimestre.* - Exercices de syllabation. Lecture au tableau et dans les livres. - Explication du sens des mots et des phrases.

» *3e trimestre.* - Lecture courante de phrases courtes renfermant des connaissances usuelles. - Explication du sens des mots et des phrases.

» *4e trimestre.* - Lecture courante dans les livres. - Explication du sens des mots et des phrases. »

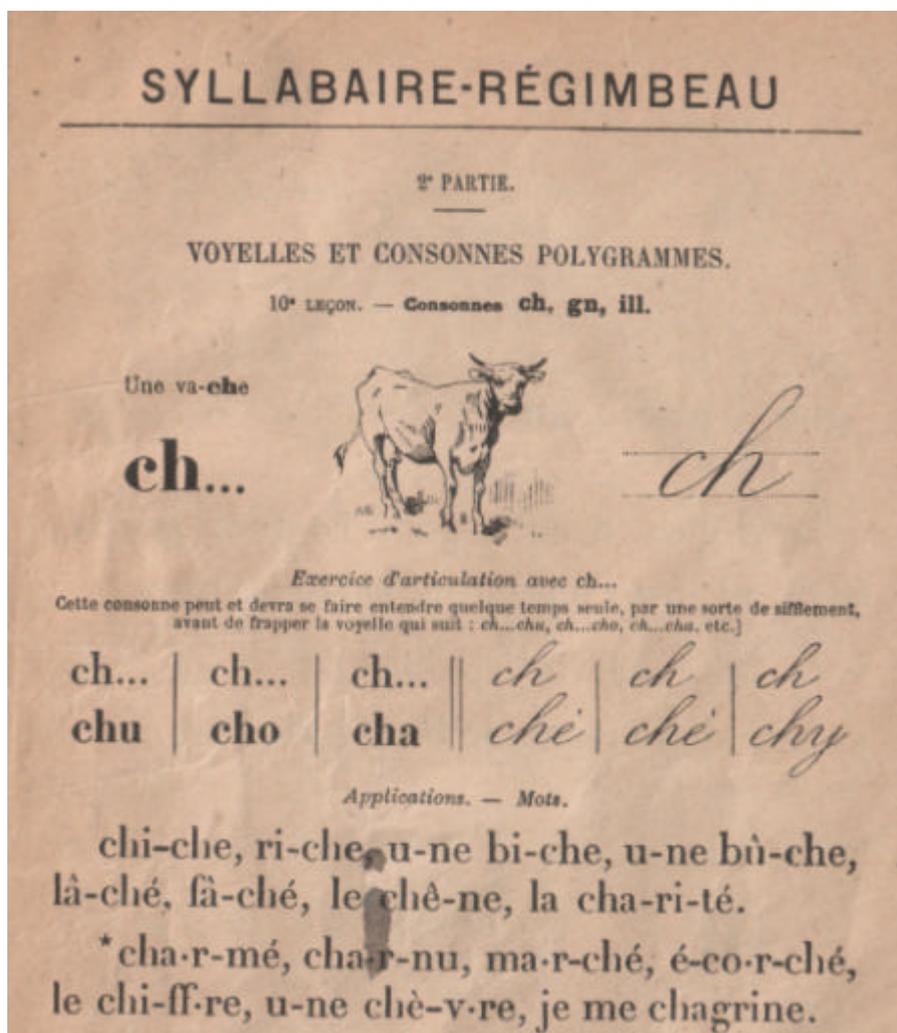
Le nouveau programme des écoles maternelles et des écoles primaires veut que, dans la section des petits enfants (enfants de deux à cinq ans), il ne soit fait aucun exercice de lecture proprement dite ; pour la section des enfants de cinq à sept ans ou classe enfantine, il porte ce qui suit :

« Premiers exercices de lecture.

» Premiers exercices d'écriture.

» Lettres, syllabes, mots. »

Comme on le voit, toute latitude est laissée à l'instituteur et à l'institutrice pour le choix de ses procédés.



C'est dans cette méthode, datant de 1866, et archaïque par bien des aspects, que Simone de Beauvoir apprit à lire. " Je regardais une page du *Syllabaire-Régimbeau* où l'on voyait l'image d'une vache avec les lettres CH et je compris tout à coup que ces lettres J'avais découvert ce qu'était le signe"

ÉCRITURE-LECTURE

James Guillaume*

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 1 de la première partie, pages 801 à 803.

ÉCRITURE-LECTURE - C'est par cette expression abrégée qu'on désigne souvent la méthode de *l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture*. Cette méthode, qui, après avoir été pratiquée en France dès le siècle dernier par quelques novateurs, n'a reçu ses derniers perfectionnements que dans la seconde moitié de celui-ci, gagne rapidement du terrain dans tous les pays où l'instruction populaire est en honneur. Il importe donc d'exposer les principes sur lesquels elle est fondée.

C'est par un court résumé historique qu'il sera le plus facile de montrer les diverses séries de progrès qui, en se combinant, ont fini par produire une méthode à la fois rationnelle et expéditive.

Dans les écoles d'autrefois, la lecture et l'écriture formaient deux ordres d'enseignement parfaitement distincts. Un grand nombre d'élèves se contentaient d'apprendre à lire plus ou moins couramment, sans aborder les mystères de l'écriture ; ceux-là seuls dont les parents avaient le moyen de payer une rétribution plus élevée étaient initiés à l'art de tracer les lettres sur le papier : ils formaient dans la classe une catégorie à part, celle des *écrivains*. Il est clair que cette séparation des matières du programme scolaire ne reposait sur aucun principe pédagogique, et n'avait d'autre raison d'être que les convenances du maître d'école, qui cherchait à tirer le plus de profit personnel possible du savoir qu'on le chargeait de transmettre à ses élèves.

Cependant, dès le XVIII^e siècle, on voit en Allemagne quelques bons esprits, préoccupés d'introduire dans l'enseignement élémentaire une méthode rationnelle, arriver à cette conclusion que l'écriture est inséparable de la lecture. Un règlement scolaire de la principauté de Köthen attribué à Ratichius *, recommande de faire écrire les lettres aux élèves, en même temps qu'on leur enseigne à les assembler en syllabes. Un siècle plus tard, un grammairien français, Pierre Delaunay, publiant la méthode de lecture due à son père Py-Poulain Delaunay *, s'exprime ainsi : « *Une chose essentielle que je conseille aux parents qui voudront enseigner leurs enfants suivant cette méthode est de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être ; cet exercice les avancera extraordinairement.* » À la fin du XVIII^e siècle, un économiste, Dupont* de Nemours, qui s'était occupé d'éducation, déclarait « *qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée.* » Il ajoutait qu'il avait élevé lui-même de cette façon plusieurs enfants « qui n'ont jamais appris spécialement à lire. » (*Vues sur l'éducation nationale*, Paris, an II). Dans un Mémoire sur l'éducation nationale dans les Etats-Unis d'Amérique, publié en 1812, Dupont, revenant sur cette question, ajoutait : « *Nous ignorions à Paris (en l'an II) que chez la nation allemande, moins frivole que la nôtre, l'usage de l'écriture, comme première étude, avait été plus heureux ; et c'est avec un plaisir extrême que je viens d'apprendre que, dès 1778, M. Joachim-Henri Campe avait fait imprimer à Altona un excellent mémoire où il développait, avec beaucoup d'esprit, de raison et de goût, les avantages du procédé dont je me croyais le seul inventeur.* »

Campe *, à qui Dupont de Nemours rend un hommage mérité, avait en effet entrevu la méthode moderne d'écriture-lecture ; un autre disciple de Basedow *, le Prussien Gedike *, était allé plus loin : il avait formulé dès 1779 le principe de la méthode

* Secrétaire de la rédaction du *Dictionnaire pédagogique*.

analytique-synthétique, qui, employée dans toutes les sciences, devait s'appliquer aussi à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Toutefois, les idées de Gedike ne furent comprises et réalisées que de nos jours.

Pestalozzi, malgré ses bonnes intentions, ne sut rien faire pour améliorer les méthodes : celle qu'il adopta pour l'enseignement de la lecture ne saurait être regardée que comme une des nombreuses aberrations pratiques de cet initiateur, si grand d'autre part par le courage et le dévouement.

Les fondateurs de l'enseignement mutuel, Bell* et Lancaster*, avaient, comme Dupant de Nemours, combiné les exercices d'écriture et ceux de lecture : on sait que, pour apprendre aux élèves la forme des lettres, ils les leur faisaient tracer sur le sable avec le doigt, procédé que Bell avait emprunté aux écoles hindoues.

Ce fut un pédagogue bavarois, J.-B. Graser *, qui introduisit le premier à l'école primaire, sous une forme méthodique, le système d'écriture-lecture ou *Schreiblesse-Methode* (vers 1820). Il enseignait d'abord aux enfants à écrire les lettres prises isolément, puis les leur faisait assembler pour former des syllabes et des mots. Quoiqu'il partît de ce principe erroné que la forme des lettres n'était autre chose qu'une représentation des diverses positions des lèvres, des dents et de la langue dans la prononciation des sons, il a rendu aux écoles allemandes un service signalé en ouvrant pratiquement une voix nouvelle, dans laquelle allaient le suivre de nombreux imitateurs.

Un de ses disciples, Scholz, imagina (1827) de combiner le système de Graser avec une réforme introduite dès 1803 par le Bavarois Stephani *, la *Lautiermethode* ou méthode phonétique, dans laquelle l'élève, au lieu d'épeler en disant le nom des lettres, se borne à émettre les sons qu'elles représentent. Enfin Lüben *, s'inspirant du vieux Comenius, ajouta à l'étude des sons, des lettres et des mots l'enseignement intuitif des choses, de façon à faire voir à l'enfant, d'abord un objet réel qui lui est nommé, puis la manière d'en lire et d'en écrire le nom. La méthode d'écriture-lecture avec les développements qu'elle comporte et dont nous parlerons plus loin était désormais fondée.

Nous devons ajouter toutefois que la prononciation phonétique des lettres, non plus que les leçons de choses, ne sont point en elles-mêmes, des parties intégrantes de la méthode d'écriture-lecture. On peut très bien concevoir et pratiquer celle-ci indépendamment de ces additions. Quelques-uns de nos lecteurs pourront même se demander si les partisans de l'épellation phonétique ne sont pas arrivés quelquefois à compliquer ce qu'ils voulaient simplifier, et si l'enfant de cinq ans ne possède pas déjà un pouvoir d'abstraction suffisant pour distinguer entre le nom de la lettre et le son que celle-ci représente. D'ailleurs, l'orthographe française n'est malheureusement pas phonétique, et, dès les premières leçons, l'enfant rencontrera des assemblages arbitraires de consonnes et de voyelles auxquels l'usage donne des valeurs toutes différentes de celles qu'indique l'alphabet. L'épellation phonétique ne peut donc pas conduire l'élève bien loin ; et, tout en en reconnaissant les mérites logiques, nous nous permettons de croire que l'élève qui apprendra à nommer les lettres par leur nom ne court pas le risque de faire des progrès moins rapides dans l'écriture-lecture que celui à qui on aura fait articuler les consonnes sans permettre à aucune voyelle de se joindre à l'articulation. Quant à la combinaison des Leçons de choses avec les exercices de lecture et d'écriture, elle ne peut évidemment être que très profitable ; mais ce n'est là qu'un accessoire intéressant, et non, comme ont paru le penser quelques personnes, l'essence même de la méthode.

Les éducateurs partisans de la méthode d'écriture-lecture sont divisés sur la question de savoir s'il convient de n'enseigner à l'enfant, au début, que l'alphabet manuscrit, ou s'il vaut mieux lui faire connaître d'abord les deux alphabets différents, celui du manuscrit et celui de l'imprimé. Le plus grand nombre, croyons-nous, s'est prononcé pour l'alphabet unique :

l'enfant, dans ce système, ne lit que des lettres semblables à celles qu'on lui fait écrire, et l'étude de l'alphabet imprimé est renvoyée à plus tard.

La méthode d'écriture-lecture, dont nous venons d'exposer la formation historique, était une méthode *synthétique* : c'est-à-dire que l'instituteur fait connaître à l'enfant les éléments du langage parlé et écrit, des sons et des signes, qu'il doit assembler pour en former des mots.

Un perfectionnement pouvait encore être introduit dans la méthode. Gedike l'avait signalé : il s'agissait de la rendre à la fois *analytique* et *synthétique*. On devait y parvenir en présentant à l'enfant, non plus des éléments, les *lettres* mais un tout, un mot, sur lequel on l'invite à faire lui-même le travail d'analyse, en décomposant ce mot en lettres ; une fois les éléments du mot obtenus, l'enfant fait le travail inverse, la synthèse : il reconstitue, avec les lettres que l'analyse lui a fournies, soit le mot qui a servi de point de départ à l'exercice, soit d'autres mots ou des syllabes.

C'est à peu près là ce que Jacotot* faisait faire à ses élèves, lorsqu'il leur présentait la première phrase du Télémaque comme matière de leurs exercices d'épellation et de grammaire. Seulement, Jacotot faisait travailler ses élèves sur une phrase quelconque. Or, pour enseigner les premiers éléments de l'écriture et de, la lecture, il est évident que le choix des mots qui doivent servir aux exercices n'est pas indifférent : il faut que ces mots soient simples, courts, qu'ils offrent un sens connu des enfants, que les lettres qui les composent s'y présentent avec leur valeur alphabétique habituelle ; il faut, pour employer une expression créée par l'Allemand Lüben, de qui nous parlions tout à l'heure, que ce soient des mots *normaux*. L'idée, une fois jetée dans le public, fit rapidement son chemin : Lüben, et avec lui bien d'autres, parmi lesquels il convient de citer Graffunder, à Erfurt, et Vogel, à Leipzig, travaillèrent à introduire ce perfectionnement dans la pratique ; et on eut alors, à côté de la méthode simplement synthétique, une méthode plus complexe, qui s'appela *analytique-synthétique*, ou encore *méthode des mots normaux* (*Normalwörter*). En Belgique, en Suisse, aux Etats-Unis, et jusqu'à un certain point en France, la méthode d'écriture-lecture analytique-synthétique s'est imposée à l'attention : elle est pratiquée, grâce à l'initiative d'un ami de l'éducation, M. Maurice Block, à l'école-annexe de l'école normale d'instituteurs de la Seine, et elle a été vulgarisée, sous le nom de *méthode Schuler*, dans un excellent petit ouvrage dont nos lecteurs trouveront le résumé à l'article *Lecture* de notre II^e PARTIE. Tout fait prévoir que c'est à elle qu'appartient l'avenir. - V. sur cette même question l'article *Lecture*, I^e PARTIE.

LECTURE

Charles Defodon*

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 2 de la deuxième partie, pages 1141 à 1143.

LECTURE - C'est dans I^e PARTIE du Dictionnaire qu'il convient de chercher ce qui concerne la légitimité et l'importance de la lecture comme matière du programme de l'instruction primaire, les qualités que doit présenter une bonne méthode de lecture, les rapports de la lecture avec les autres matières du programme, l'historique de l'enseignement de la lecture, etc. Nous ne voulons présenter ici qu'une sorte de mise en œuvre de la méthode qui nous paraît à la fois la plus rationnelle et, au point de vue pratique, la plus rapide et la plus sûre, c'est-à-dire celle qui mène de front l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'art de représenter graphiquement les sons et les articulations et celui de retrouver par la mémoire la valeur de ces représentations et de les traduire par la parole (V., dans la II^e PARTIE, l'article *Écriture*). Nous n'aurons pour cela qu'à nous approprier, en les abrégeant, les excellents principes développés dans le *livre du maître* de la méthode Schüler.

D'après ces principes, le jeune élève, dans l'école, n'est pas mis tout de suite à la lecture. L'enfant que l'on amène à l'instituteur sait déjà parler, soit patois, soit français. À celui qui ne sait parler que patois, il faut d'abord apprendre à parler français : l'école ne peut pas connaître d'autre langue. Mais, à bien peu d'exceptions près, lors même que l'enfant sait parler français, il parle mal, et surtout, dit fort justement la méthode Schüler, d'une manière *inconsciente*, d'instinct ou plutôt d'habitude. « *Le maître commencera donc par exercer l'élève à la parole, en rattachant ces exercices à des choses qui l'intéressent. Il l'habitue à s'exprimer clairement et sans fautes de prononciation. Ces exercices apprennent aux élèves à analyser les mots et à distinguer les sons; les enfants retiennent facilement chaque son en le rattachant par le souvenir à l'idée d'un objet qui leur est familier.* » Pour cela les *leçons de choses* seront fort utiles ; elles interviendront d'ailleurs dans la leçon proprement dite de lecture et d'écriture simultanées.

La lecture et l'écriture se tiennent et se complètent, « *comme les deux faces d'une médaille* ». Toutefois, si, théoriquement, l'on suppose que l'une a précédé l'autre, c'est l'écriture qui a dû venir la première. « *On ne peut évidemment pas lire ce qui n'a pas été écrit. Ce que les hommes ont dû inventer, c'est donc l'écriture, le signe visible de la parole : la lecture s'ensuivait nécessairement.* »

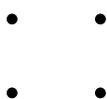
Mais l'écriture est un dessin ; à tout le moins, elle procède du dessin et elle s'y rattache. L'enfant, à qui l'on veut apprendre à écrire, sera donc préparé à cet enseignement par quelques exercices préliminaires de dessin. Et de la façon la plus simple.

« *Le maître marque un point sur le tableau noir, et dit : « Ceci est un point. » Il fait répéter la phrase par quelques enfants isolément, puis à toute la classe, en chœur. Il pose un second point au-dessous du premier, et dit : « Ceci est encore un point » (répétitions individuelles et en chœur). Le maître montre les deux points, et dit :*

« *Voici un point en haut et un point en bas.* »

« *Les élèves apprennent ensuite à distinguer de la même façon la droite de la gauche; puis, tant à droite qu'à gauche, un point supérieur et un point inférieur, ce qui produit la figure que voici :*

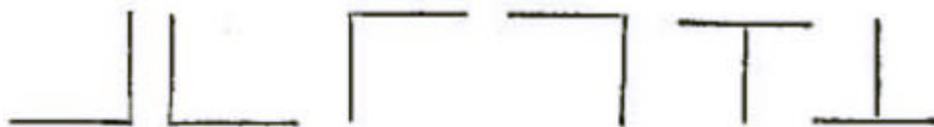
* Rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*.



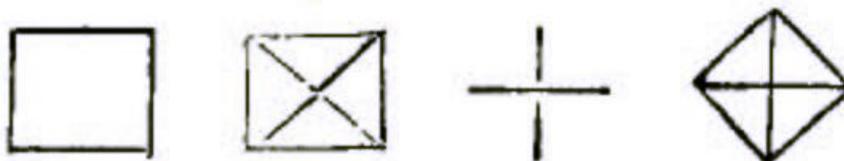
« Le maître trace alors une ligne entre un point supérieur et celui qui est verticalement au-dessous, et dit : « Ce trait que je trace est une ligne. - Cette ligne qui va de bas en haut s'appelle une ligne verticale. » On grave dans la mémoire des enfants le sens de ce mot, en montrant des objets offrant dans leur construction des lignes verticales. Puis les enfants marquent sur leurs ardoises deux points, l'un au-dessous de l'autre, et les réunissent par une ligne. Pendant que le maître se consacre à une autre division, il occupe celle-ci à faire des lignes verticales.

« En réunissant deux points situés à même niveau, les enfants traceront une ligne horizontale ; ils construiront des lignes obliques en tirant diagonalement des traits du point supérieur de droite au point inférieur de gauche ou du point supérieur de gauche au point inférieur de droite »

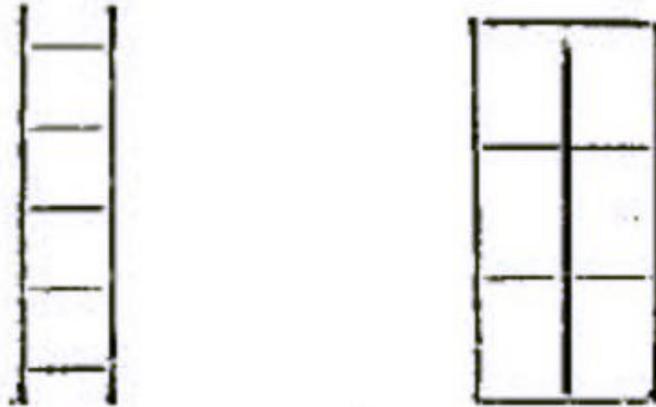
Lorsque les enfants savent faire ces traits simples, on leur demande des combinaisons successives, comme celles-ci :



Puis d'autres un peu plus compliquées :



Et, pour donner quelque intérêt aux exercices, on leur fait représenter les contours d'objets de forme très simple où la ligne droite seule sera employée, par exemple, d'une échelle, d'une fenêtre, etc.; etc.



Nouvelle occasion de leçons de choses.

On pourrait de même, bien que la méthode ne l'indique pas, essayer quelques exercices avec des rondes et des courbes ; enfin, on commencera les exercices d'écriture proprement dite par des tracés très simples bâtons et jambages.

Nous voilà en face du problème : écrire les lettres pour les lire ensuite. Il est évident que, si nous avons à choisir, nous aurions recours à un système contenant autant d'éléments graphiques qu'il y a dans notre langue d'éléments phonétiques ; que, de plus, nous ferions correspondre l'élément graphique le plus simple à l'élément phonétique le plus simple aussi. Mais notre alphabet, comme tous les autres alphabets, est un système d'ordre historique, et non d'ordre rationnel ; il faut le prendre tel qu'il est, avec ses anomalies, ses redondances et ses lacunes, et procéder empiriquement. C'est ainsi que la méthode Schüler, au lieu de commencer, par exemple, par le son *a*, qui est le son le plus naturel. et le plus général, commence par le son *i*, qui ne trouve être dans notre langue celui dont le signe graphique est le plus facile à reproduire. Viennent ensuite, dans un ordre de difficulté croissante au même point de vue, le son *u*, l'articulation *n*, l'articulation *m*, etc., etc.

Mais ce n'est pas là un grand inconvénient. Quelle que soit la méthode de lecture que vous employiez, vous ne sauriez échapper à l'anomalie ; tôt ou tard, il vous faudra bien mettre l'enfant en présence, soit des signes graphiques redondants, comme le *k* et le *c* dur, l'*i* et l'*y*, soit de signes polygrammes représentant des sons ou des articulations simples, comme *ou*, *eu*, *ch*, etc.

L'important, c'est d'amener l'enfant le plus vite possible à une connaissance pratique indispensable par une voie qui lui plaise et ne le rebute point, et en laissant dans son esprit, à côté de l'acquisition matérielle et mécanique, des notions utiles et durables.

Pour en arriver là, - et l'expérience a prouvé qu'elle y arrive, - voici comment procède la méthode Schüler.

Chaque exercice de langage est signalé, dans le livre de l'élève ou dans le tableau mural destiné à l'enseignement collectif, par une image, cette image représentant un son ou une articulation, et l'exercice se compose de trois parties : explication de l'objet représenté, analyse des syllabes et des sons, tracé du signe représentatif du son ou de l'articulation.

Exemple : La méthode, avons-nous dit, débute par l'*i*. La première image est celle d'une île, au-dessous de laquelle est tracé le signe graphique *i*.

PREMIÈRE PARTIE DE L'EXERCICE :

«*D. Que représente cette image ? (L'instituteur montre l'image.)*

- R. Cette image représente une île. (Si les élèves n'ont jamais vu d'île, le maître doit leur dire avant tout qu'on appelle île un espace de terre entouré d'eau de tous côtés; qu'il y a des îles dans les rivières et dans les mers, que les îles sont grandes ou petites, habitées ou désertes, plantées ou incultes, etc.)

- D. De quoi l'île est-elle entourée ?

- R. L'île est entourée d'eau.

- D. Comment est l'eau qui entoure l'île ?

- R. L'eau qui entoure l'île est claire (profonde, courante, stagnante).

- D. Quelle forme a l'île ?

- R. L'île est ronde (longue, carrée, etc.).

- D. Qu'est-ce qu'il y a sur l'île ?

- R. Il y a sur l'île des arbres, des plantes... »

Il va sans dire que ces questions et ces réponses ne sont que des indications, le maître sera souvent obligé de dire aux enfants certaines choses que le livre met dans leurs réponses. Le but est d'amener les enfants à trouver des idées et à les exprimer, à répéter ensuite ou à résumer ce qu'aura produit l'ensemble des réponses faites aux questions du maître. Leur langage et souvent leur prononciation se perfectionneront ainsi.

DEUXIÈME PARTIE DE L'EXERCICE :

1° Les syllabes :

« D. Qu'est-ce que l'île ?

- R. L'île est de la terre entourée d'eau.

- D. Combien de fois ouvrez-vous la bouche pour dire **î-le** ?

- R. Pour dire **î-le**, j'ouvre la bouche deux fois. (Le maître explique qu'au mot a autant de syllabes qu'il faut ouvrir de fois la bouche pour le prononcer.)

- D. Combien de syllabes a le mot **î-le** ?

- R. Le mot **î-le** a deux syllabes. - Dites-moi la première syllabe ?

- R. La première syllabe est **î**.

- D. Dites-moi la deuxième syllabe.

- R. La deuxième syllabe est **le**.

- D. Combien de syllabes a le mot **tê-te** ?

- R. Deux. (L'enfant devra donner une réponse complète.)

- D. Dites-moi la première ?

- R. **Tê**.

- D. La seconde ?

- R. **Te**.

- D. Combien de syllabes distinguez-vous dans le mot **ai-le, plu-me, bec, œil, noir, blatte** ?...»

2° Les sons :

« D. Quand vous prononcez le mot **île**, comment faites-vous d'abord ? (Le maître répète le mot en insistant sur l'**i** : **i i i île**.)

- R. Je fais d'abord **i**. (Le maître explique que cela s'appelle émettre un son.)

- D. Quel son entendez-vous en premier lieu quand vous dites **île** ? P (Appuyez au besoin sur l'**i**.)

- R. J'entende le son **i**.

- D. Cherches d'autres mots où vous commencez par dire **i** (par émettre le son **i**).

- R. **Hibou, if, il, Isidore, Isabelle et d'autres**. (Le maître aide au besoin par des questions.)

- D. Quel son entendez-vous au commencement du mot **u u usine** ?

- R. J'entends, au commencement du mot **usine**, le son **u**..... »

TROISIÈME PARTIE DE L'EXERCICE :

« D. Combien de syllabes a le mot **î-le** ?

- R. Le mot **î-le** a deux syllabes.

- D. Quel est le son de la première syllabe?

- R. Le premier son du mot **î-le** est **i**. - Nous allons maintenant apprendre à écrire le son **i**, que nous venons d'émettre. (Le maître écrit la lettre au tableau noir, très lentement, et en faisant remarquer tous les détails de la forme. Puis il insiste, à l'aide de questions présentées diversement, laissant la lettre figurée au tableau.)

- D. Que signifie cette lettre ?

- R. Cette lettre signifie qu'il faut dire **i**, ou cette lettre représente le son **i**.

- D. Que faut-il faire d'abord pour écrire un **i** ?

- R. Il faut tracer une ligne fine (un trait fin) obliquement, de bas. en haut.

- D. Que fait-on ensuite ?

- R. On, trace, de haut en bas, une ligne (un trait) plus grosse, un peu penchée et arrondie, contournée par le bas. - Comment finit la lettre ?

- R. Par une ligne (un trait) fine, arrondie, allant obliquement, de bas en haut.

- D. Que met-on sur la lettre ?

- R. On met un point.

» Le maître efface ensuite la lettre et dit: Si je veux écrire l'**i**, comment faut-il que je m'y prenne ? Que dois-je faire en premier lieu.

- R.. Tracer une ligne fine de bas en haut.

- D. Que faut-il faire ensuite?

- R. Une ligne plus grosse (Le maître appréciera quand le moment sors venu d'apprendre à l'élève que les lignes fines où traits fins s'appellent des déliés, et les lignes plus grosses des pleins.)

» La lettre étant de nouveau écrite sur le tableau, le maître prend un indicateur, une petite baguette, et repasse sur les traits de l'**i** en faisant compter **un** pour le délié initial, **deux** pour le plein, et tout pour le délié final. Les enfants répètent en chœur. Le maître fait mettre l'index sur le bord de la table et dit: « Vous allez écrire l'**i** en l'air; quand je dirai **un**, vous marquerez le trait qui va de bas en haut, et, quand je dirai **deux**, celui qui va de haut en bas. Je compterai encore **un** pour le second délié, et **deux** pour le point. » Après un court exercice, il fait prendre les ardoises, fait d'abord tracer, entre les lignes espacées, un puis toute une série d'**i**. »

Et ainsi pour toutes les lettres. Quand il s'agit d'une articulation, par exemple de la consonne **n**, qui vient la première, la méthode insiste pour que le maître, non seulement ne prononce pas **enne**, mais même évite de faire entendre l'**e** muet en nommant la consonne. Il ne dira pas **ne**, mais il émettra l'articulation pure de l'**n** ; à cet effet, il faut l'émettre sans desserrer les dents. « La même règle s'applique à toutes les consonnes ; et plus le maître tiendra à la pureté de l'articulation et la dégagera de toute voyelle, plus les progrès de l'enfant seront rapides. Cette prononciation n'offre aucune difficulté à l'enfant. Elle pourrait au premier moment en présenter au maître, à cause des habitudes prises; mais cela disparaîtra après un instant d'exercice. On a dit d'abord **enne+a = na**; puis **ne+a = na**. On comprendra vite qu'il est plus simple et plus exact encore de dire **n ... a = na**. »

La méthode arrive vite aux mots prononcés et écrits. Ainsi la première page du livre de l'élève donne déjà *ni, nu, uni, mi, muni*. Ces mots sont ceux que permettent de composer le peu d'éléments qu'on a encore étudiés. Si le mot par lui-même n'est pas intéressant pour l'enfant, on le fait entrer dans une phrase: « *Le petit Paul est parti cette après midi pour la promenade, muni de son goûter, qu'il portait dans son panier. Muni de son goûter, cela veut dire qu'il portait son goûter avec lui... De quoi faut-il être muni quand on vient à l'école ? - De son livre, de son cahier... –Bien : vous avez compris. Ainsi donc, le petit Paul, partant pour la campagne, s'est muni de son goûter. Sauriez-vous écrire ce mot **muni** ?* »

Après l'étude des caractères d'écriture courante, vient l'étude des caractères typographiques, qui permettra de lire dans les livres. Elle se fait par le rapprochement des caractères d'écriture courante et des caractères typographiques correspondants ; préparée par les exercices dont nous avons donné le spécimen, elle ne présente pas de difficulté.

Nous avons choisi la méthode Schüler comme type de la méthode pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, parce que c'est celle que nous connaissions le mieux, et aussi parce qu'elle a été expérimentée avec succès dans différents établissements, notamment à l'école normale primaire des instituteurs de la Seine. Récemment introduite en France, où elle n'est guère représentée que par la méthode Schüler (chez Hachette), la méthode Mougeol (chez Delagrave) et la méthode Magnat, spécialement destinée aux sourds-muets (chez Fischbacher), la méthode de lecture et de lecture combinée est depuis longtemps populaire en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en Belgique, aux États-Unis.

Les autres méthodes de lecture sont, chez nous comme partout, fort nombreuses. On pourrait presque dire que chaque instituteur a la sienne, car, s'il adopte pour son école telle ou telle méthode spéciale plus ou moins en vogue ou plus ou moins recommandée, il lui arrive bien souvent de la modifier, de la transformer, d'après son expérience personnelle, suivant ses goûts ou suivant les besoins particuliers de son enseignement.

Il semble cependant que l'on peut partager toutes ces méthodes en usage dans nos écoles en deux grandes catégories, ordinairement désignées sous le nom plus ou moins bien choisi de *méthodes synthétiques* et de *méthodes analytiques* (V. I^{re} PARTIE, p. 1543), selon qu'elles partent de l'alphabet pour arriver à la syllabe et de là au mot, ou qu'elles partent du mot entier qu'elles décomposent pour en tirer l'alphabet. Les méthodes les plus anciennes procèdent par épellation ; la plupart des méthodes modernes n'épellent point (méthode Dupont, chez Ducrocq ; méthode Laffore, méthode Abria, chez Garnier frères; méthode Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot, chez Hachette, etc.). Toutes les méthodes de cet ordre ne varient que par la disposition et les combinaisons des éléments et par les procédés d'application. Ici, ce sont deux roues concentriques sur l'une desquelles se trouvent les articulations, tandis que l'autre présente les sons ; là ce sont deux rubans se déroulant pour remplir le même rôle (méthode Maître, chez Hachette); ailleurs, ce sont des cartons, dits syllabateurs, glissant côte à côte, pour donner lieu aux combinaisons les plus variées (méthode Henry Gervais, chez Hachette) ; ailleurs encore, ce sont deux baguettes ou une seule indiquant, soit simultanément, soit successivement, divers éléments à rapprocher pour en tirer une syllabe (méthode Néel, chez Colin) ; ou de petits cartons portant un son ou une articulation, et placés à l'extrémité d'une baguette pour être rapprochés d'éléments disposés sur un grand tableau (méthode Chéron, chez Delagrave ; méthode Blanchon, chez Hachette). De ces exercices, dont un ou plusieurs grands tableaux muraux sont le principal instrument, les élèves passent ordinairement à des livres d'application, qui les accoutument peu à peu à l'usage du livre.

Synthétiques ou analytiques, les méthodes de lecture peuvent présenter des différences essentielles. Les unes donnent tout de suite tous les éléments de la lecture (méthode Lafforienne) ; les autres procèdent progressivement et par voie de récapitulation, ne donnant d'abord que quelques éléments et les combinant immédiatement pour composer de petits mots ou de petites phrases, et ajoutant ensuite peu à peu à ces premières connaissances, jusqu'à ce qu'elles aient épuisé et mis en œuvre tous les éléments (méthode Michel, chez Delagrave ; méthode Villemereux, chez P. Dupont ; méthode des frères des écoles chrétiennes, etc.).

Telles de ces méthodes adoptent, pour les consonnes, l'ancienne appellation : *bé cé dé*, etc. (méthode Henrion, chez Belin, etc.); telles autres, ce qu'on appelle la nouvelle appellation (généralement attribuée à Port-Royal) : *be, que, de, fe, gue* (méthode Béhagnon, chez Belin ; méthode Peigné, chez Colas, etc.) ; il y en a, enfin, d'après lesquelles on doit éviter même de prononcer, dans les exercices, l'*e* muet que la nouvelle appellation fait entendre après l'articulation (méthode Mignon, chez Hachette); nous avons vu que la méthode Schüler est de ce nombre.

Mentionnons spécialement les méthodes à images : méthode Larousse, chez Boyer; méthode Régimbeau, chez Hachette; mentionnons aussi la méthode phonomimique (V. *Phonomimie* dans la I^{re} PARTIE), dont l'inventeur est M. Grosselin, et qui a pour objet de rappeler à l'esprit par des gestes appropriés les éléments des sons et des articulations (*Manuel de la Phonomimie*, de Bourgain ; *Instruction pour l'enseignement de la lecture par la phonomimie*; *Enseignement de la lecture par la phonomimie*, livret du maître, livret de l'élève, chez Picard; M^{me} Pape-Carpantier : *Enseignement de la lecture à l'aide du procédé phonomimique de M. Grosselin*, chez Hachette).

On se sert aussi, dans les salles d'asile et dans les familles, pour l'enseignement de la lecture, des boîtes et casiers *typographiques*.

PHONOMIMIE

E. Brouard*

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 2 de la première partie, pages 2368 à 2369.

La lecture résulte, pour l'entendant-parlant, de la relation établie entre des caractères et des émissions de voix, sons ou articulations ; pour le sourd-muet, de la relation établie entre les mêmes caractères et des signes naturels ou de convention dont la main est l'organe le plus ordinaire. Généraliser l'emploi de ces signes, c'est créer une sorte de langue commune qui permet aux sourds-muets non seulement d'entrer en communication avec les entendants, mais encore de se mêler à eux dans une école, d'y saisir comme eux la pensée du maître, d'y parler les mêmes lectures, d'y faire les mêmes devoirs, en un mot, d'y recevoir la même instruction et la même éducation. Mettre ces signes ou gestes d'accord avec la nature ou les en rapprocher le plus possible, c'est en faciliter l'apprentissage, en fixer le souvenir, surtout leur donner de l'attrait en même temps qu'aux enseignements dont ils sont l'instrument essentiel, à la lecture par exemple.

Tel est le double but que s'est proposé M. Grosselin en inventant la phonomimie, « *procédé qui consiste à mettre à côté, non de l'écriture, mais de la parole elle-même, trente-trois gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes idées que les sons et les articulations de la voix rappellent à l'ouïe.* » (Littré.)

« *Il est probable, dit M. Grosselin, que, pour communiquer l'idée qui naissait dans leur esprit, à la vue d'un animal ou d'un phénomène de la nature, les premiers hommes imitèrent, avec la voix, le cri ou le bruit qui frappait leurs oreilles, imitèrent, avec la main, la forme ou le mouvement qui se manifestait à leurs yeux. Or, de même que ces cris et ces bruits, après avoir, comme signes onomatopéiques, représenté pour l'oreille les animaux et les phénomènes, ont servi d'éléments aux mots dont se composent les langues parlées sur le globe; de même les gestes, après avoir, comme signes onomatopéiques, représenté pour l'oeil les animaux et les phénomènes, peuvent servir d'éléments à des mots mimés, traduction fidèle, c'est-à-dire geste pour son et non geste pour lettre, des mots parlés.* »

Ainsi la pensée de M. Grosselin fut de mimer les sons et les articulations, c'est-à-dire de trouver des signes ou gestes qui en fussent comme les générateurs naturels, qui naquissent d'une impression ou d'un sentiment et dans lesquels l'arbitraire ou la convention eussent le moins de place possible. C'est en cela que la phonomimie devait se distinguer essentiellement des alphabets inventés jusqu'alors pour les sourds-muets.

Chaque émission de voix, son ou articulation, correspond, dans l'alphabet phonomimique, à un geste qui lui est propre, qui en éveille l'idée, qui en quelque sorte l'appelle et l'amène, qui, dans tous les cas, en devient l'équivalent : en voyant faire les gestes imitatifs de l'admiration, de l'horreur, de l'étonnement, du doute, etc., l'enfant produira les sons ou articulations par lesquels il est porté à exprimer ces sentiments ; c'est ainsi que ah! expression de l'admiration, oh! cri de l'horreur, hue! cri du cocher, hé! cri de l'appel, conduiront à prononcer les voyelles a, o, u, é; et que, d'autre part, la vue, la lecture, le simple concept des sons a, o, u, é, provoqueront à l'accomplissement du geste imitatif. L'entendant-parlant aura à sa disposition trois signes corrélatifs, intimement liés les uns aux autres, le geste, l'émission de voix, la lettre ; le sourd-muet en aura au moins deux : la lettre et le geste,

* Inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.

et ce sera assez pour le tenir en communication, par les idées et par le langage, avec ses camarades, et pour lui permettre de participer à leurs exercices, d'instruction.

Telle est l'économie du système de M. Grosselin. Au fond, ce système consiste dans un alphabet et un procédé particulier de lecture. Les applications que l'auteur prétend en faire au calcul, à la grammaire, à l'analyse grammaticale et logique, etc., ne sont que l'exagération de l'idée primitive et appartiennent plutôt à la sténographie qu'à la phonomimie elle-même : l'arbitraire, l'imagination, la fantaisie s'y donnent carrière, par exemple lorsque les dix espèces de mots sont symbolisées par des lignes ou par des couleurs.

Même envisagé au seul point de vue de la lecture, le système ne constitue point une méthode à proprement parler: M. Grosselin s'empare simplement des méthodes nouvelles et y adapte de son mieux les gestes imitatifs qu'il a imaginés; pour le surplus, même caractère synthétique, même appellation des lettres, même manière de composer les syllabes et les mots, même nécessité de décomposer les unes et les autres en leurs éléments pour l'étude de l'orthographe, et aussi mêmes embarras quand il s'agit des lettres muettes ou doubles, des sons équivalents, des sons et articulations polygrammes, etc. Sans doute M. Grosselin, pour résoudre les difficultés, indique des expédients à lui, mais les difficultés n'en subsistent pas moins. Une s'y ajoute qui est particulière à la méthode : le procédé est une véritable sténographie dont les gestes sont les éléments ; or, toute sténographie dédaigne l'orthographe et en est en quelque sorte ennemie ; au lieu de la favoriser, elle a pour résultat ordinaire d'en désaccoutumer; de là, pour l'enfant qui a appris à lire par une sténographie quelconque, à penser en sténographie, la nécessité de reconstruire à grands frais ses petites connaissances pour arriver à écrire correctement la langue qu'il ne sait que lire et mimer..

On fait du reste bien d'autres reproches au procédé ou, si l'on veut, à la méthode Grosselin : si quelques gestes heureux forment en effet des onomatopées, beaucoup d'autres ne peuvent être acceptés comme telles que sous bénéfice d'inventaire, et M. Grosselin n'y a été conduit que par des déductions forcées pour lesquelles il a besoin de trouver chez ses lecteurs beaucoup d'indulgence ou de bonne volonté ; plusieurs signes sont peu distincts les uns des autres; le rire, les pleurs, la mauvaise humeur parlent presque sur le même ton (sons i, y, gn, ill); enfin le labeur de l'enfant est doublé, puisque au souci de retenir le signe écrit se joint celui de se familiariser avec le signe mimique et d'établir entre l'un et l'autre un rapport plus d'une fois arbitraire.

Néanmoins, aux yeux de beaucoup, le procédé phonomimique constitue un progrès pédagogique sérieux : mieux que l'image, dont il fait d'ailleurs un fréquent emploi, il rend attrayants ou moins ennuyeux les premiers exercices de lecture ; il parle aux yeux en même temps qu'aux oreilles; il tient l'enfant en haleine, captive et soutient son attention, le met en communication incessante avec son maître et le fait collaborer à sa propre instruction ; surtout, il satisfait au besoin de mouvement, si impérieux dans le jeune âge; il se prête d'ailleurs merveilleusement à l'enseignement collectif, car il permet d'occuper à la fois un groupe nombreux et d'y saisir sans peine les erreurs ou les distractions.

Ce sont là les avantages qu'avec la foi d'un apôtre l'honorable M. Grosselin chercha à faire ressortir dans ses conférences à l'Exposition universelle de 1867. Dès cette époque, Mme Pape-Carpantier avait adopté la phonomimie et lui avait ouvert toutes grandes les portes de son établissement et de l'asile modèle qui y était annexé. Du Cours pratique de la rue des Ursulines, la phonomimie se répandit rapidement dans la plupart des salles d'asile, introduite par des disciples convaincus de M. Grosselin et chaleureusement recommandée par les dames inspectrices. Ce premier enthousiasme s'est quelque peu refroidi pendant les dernières années ; toutefois, un grand nombre de directrices d'écoles maternelles ou de classes enfantines font encore débiter tout au moins leurs élèves par un procédé devenu pour ainsi dire traditionnel. C'est du reste dans, les écoles maternelles, dans les classes enfantines ou d'initiation, que la

phonomimie a sa place particulièrement marquée. L'école a trop à faire et est obligée d'aller trop vite pour pouvoir s'arrêter à des pratiques qui, si excellentes qu'elles soient, entraînent des lenteurs inévitables : la salle d'asile a le moyen de perdre du temps et doit en perdre ; l'école se trouve dans la nécessité d'en gagner le plus possible. D'ailleurs, pour des raisons que nous n'avons point à exposer ici, l'école ne saurait continuer, au delà de l'apprentissage de la lecture, les exercices que M. Grosselin donne comme formant la suite et le complément de sa méthode. (V. le Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste, inventée par Auguste Grosselin; 4e édition, Paris, Alphonse Picard).

ORTHOGRAPHE

C. Rouzé *

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Tome 2 de la première partie, pages 2189 à 2191.

ORTHOGRAPHE. - C'est au mot *Orthographe* de la II^e PARTIE de ce Dictionnaire que le lecteur doit chercher la définition de l'orthographe, la distinction entre l'orthographe d'usage et l'orthographe de règles, l'historique des variations de l'orthographe française. La dictée étant, dans l'enseignement primaire, l'exercice propre de l'orthographe, on trouvera, au mot *Dictée* de cette I^e PARTIE, la pédagogie théorique de l'orthographe, comme aussi, à ce même mot dans la II^e PARTIE, on en trouvera la pédagogie pratique.

Reste ici à tirer, au point de vue général de l'enseignement, les conclusions des principes et des développements contenus dans ces différents articles.

Remarquons d'abord qu'en soi l'orthographe est une connaissance de pure forme ou, si l'on veut, un instrument de connaissance. On dit bien : « *Je sais l'orthographe, cet enfant sait l'orthographe* », mais c'est là un savoir qui par lui-même n'ajoute rien aux acquisitions de l'esprit. Vous concevez, par exemple, qu'un homme puisse être botaniste, connaître les plantes, les distinguer, les nommer même et en parler avec compétence, sans qu'il lui soit indispensable de savoir écrire selon les règles toute la série de mots qui les concerne.

Dans les anciennes écoles primaires, on se bornait, sauf le catéchisme, à mettre aux mains des enfants ces instruments de connaissance, l'écriture, la lecture, le calcul mécanique; l'orthographe venait ensuite, au même titre et en dernier lieu. On demande plus aujourd'hui à l'enseignement primaire : il doit commencer l'instruction réelle, comme il commence l'éducation. L'école enseigne l'arithmétique, l'histoire, la géographie, et toutes les autres matières d'un programme défini ; elle enseigne aussi, non plus seulement l'orthographe, mais la langue, pour en tirer parti au profit de l'expression et de la disposition logique des idées ; elle doit conduire l'élève à la composition, au moins aux éléments de la composition, si l'on a peur de ce mot effectivement un peu ambitieux.

Tout cela restreint d'autant le domaine de l'orthographe, puisqu'elle n'est après tout que la réglementation de la langue écrite.

Mais, en fait, l'orthographe est encore aujourd'hui dans nos écoles l'exercice principal, sinon exclusif, auquel sont soumis les enfants pour l'enseignement propre de la langue ; c'est celui sur lequel comptent les maîtres pour le succès des examens, et on peut dire qu'avec l'arithmétique l'orthographe est l'épreuve maîtresse des examens primaires proprement dits, du certificat d'études pour les élèves, de l'examen d'entrée aux écoles normales et du brevet simple pour les maîtres. Il semble qu'étant donnée une langue comme la nôtre, où l'orthographe est, comme on l'a dit, toute hérissée de superfétations étymologiques, ce seraient les élèves de l'enseignement secondaire qui devraient se tirer le mieux de ces difficultés. Le contraire arrive généralement, et on a constaté bien souvent qu'en présence d'une dictée l'écolier est plus fort que le lycéen. Cela est à l'honneur de l'école primaire, mais seulement à la condition que l'école primaire ne laisse pas de côté, au bénéfice de l'orthographe, les connaissances élémentaires qui sont de son ressort et que l'on a très légitimement inscrites sur son programme, à la condition aussi qu'elle ne présente pas, comme cela se voit, pour un même examen, à côté de dictées irréprochables, des rédactions absolument nulles.

Il ne faut pas qu'elle oublie non plus qu'en orthographe comme en tout le reste l'école primaire ne doit connaître que ce qui est courant, que ce qui est à l'usage de tout le monde. Il y a, dans la grammaire, des règles concernant l'orthographe qui sont acceptées partout, que

* Ancien professeur au lycée Louis-le-Grand, inspecteur primaire à Paris.

tous doivent connaître ; mais il y a aussi ce qu'on pourrait appeler des raffinements de luxe ; il y a des fantaisies qui se sont peu à peu formulées en exception, il y a ces cas tératologiques dont parle M. Bréal. De même l'orthographe d'usage compte, à côté des faits acquis qui en forment comme la substance, un nombre considérable de bizarreries merveilleusement faites pour déconcerter la logique naturelle, de raretés savantes fort peu utiles pour le vulgaire, à plus forte raison pour les enfants, de subtilités ou de minuties que ceux qu'on eût appelés au dix-septième siècle « les honnêtes gens » négligent dans la pratique, et contre lesquelles a protesté de tout temps la foule irrévérencieuse des néographes plus ou moins révolutionnaires. Tout cela devrait être absolument inconnu à l'école primaire, qui a autre chose à faire que de sacrifier au superflu ou de deviner des logogriphe.

Il fut un temps où, dans notre pays, qui ne répugne point à l'exagération, on se plaisait, pour rendre l'épreuve d'orthographe plus probante et plus décisive, à accumuler dans une page autant de difficultés qu'il était possible d'en réunir, au grand détriment des écrivains dont on dénaturait ainsi les plus beaux morceaux. Les grammairiens, de leur côté, plus préoccupés de donner des preuves de leur érudition que de rechercher les définitions les plus simples et les préceptes les plus larges en expliquant par le raisonnement ou l'histoire les anomalies apparentes ou réelles, accumulaient à l'envi dans leurs livres les prohibitions de tout genre, et se livraient, dans la recherche des incorrections, à des sévérités de pointe d'aiguille devant lesquelles le libre génie des plus grands écrivains ne pouvait point trouver grâce.

Faut-il s'étonner que ceux qui devaient affronter la redoutable épreuve d'un thème d'exercice ou d'une dictée composée artificiellement, où chaque mot cachait un piège, aient cru devoir consacrer à cette gymnastique de tours de force une préparation toute particulière? Aujourd'hui même que les textes se tirent directement des auteurs, sans aucune altération, et que les grammairiens, éclairés par la comparaison des langues et par leur histoire, ont substitué des règles simples et peu nombreuses au dogmatisme étroit des anciens rudiments, le mal n'a pas encore complètement disparu. On fait trop de dictées dans nos écoles, et on y recherche avec trop de prédilection « les dictées difficiles » ; il y a des écoles où, aux approches des examens, on ne fait plus que des dictées.

C'est là évidemment un excès et un abus. Mais, dans les conditions et dans les limites que nous avons indiquées, l'orthographe a si bien sa place dans l'école et dans l'instruction des enfants, qu'on peut dire qu'elle n'est à sa vraie place que là. L'enfant seul a l'oreille et l'œil assez sûrs pour discerner les mots tout en acquérant des idées, et la mémoire assez neuve et assez fidèle pour garder en quelque sorte empiriquement le souvenir du son et de la forme, et comme l'empreinte de chaque mot. Plus tard, c'est trop tard; l'attention est ailleurs, et l'expérience prouve que rien n'est difficile à un adulte dont l'instruction première a été manquée ou insuffisante sur ce point comme d'apprendre la grammaire et l'orthographe.

Les exercices d'orthographe ont en outre, sans parler de leur objet propre, l'avantage d'être une très utile et très saine gymnastique pour l'esprit des enfants. L'application des règles de la grammaire met en œuvre leur raisonnement dans des proportions qu'il est très facile d'adapter à la juste mesure de leurs forces. Il va sans dire qu'il faut que ces règles soient simples et qu'on les déduise naturellement d'exemples bien choisis et bien expliqués.

Quant à l'orthographe d'usage, elle est, dans l'ordre des exercices de la langue, comme une conséquence naturelle des lectures ; il faudrait même qu'elle ne fût que cela; il ne serait pas bon qu'un mot vint sous l'œil de l'enfant dans une épreuve de dictée, avant d'avoir été déjà vu une ou plusieurs fois dans le livre de lecture, et il serait à désirer qu'il y eût entre le livre de lecture et le livre de dictées une exacte correspondance, peut-être que ces deux livres n'en fissent qu'un. Supposez que l'enfant soit obligé de deviner l'orthographe d'un mot inconnu et de la mettre au hasard ; il n'est pas certain que, s'il devine mal, ce ne soit pas cette impression fautive venant de lui-même qui lui restera plutôt que la correction du maître. En somme, celui qui sait le mieux l'orthographe, qui a, comme on dit, l'orthographe naturelle et comme

spontanée, c'est celui d'ordinaire qui a fait le plus de lectures et qui en a le mieux profité. Il est d'ailleurs facile au maître de venir en aide à l'enfant au point de vue de l'orthographe des mots en l'accoutumant, soit au cours des lectures communes, soit par des exercices spéciaux, à ranger les mots par familles et à soumettre leurs radicaux à des analyses lexicologiques judicieusement mises à sa portée. Il n'est pas nécessaire d'attendre que les élèves atteignent les cours supérieurs de l'école primaire pour les familiariser avec ce genre d'exercices, et on doit les conduire le plus tôt possible à décomposer les mots dont l'analyse est la plus facile. Il va sans dire que l'enfant, qui ne peut pas sortir de sa langue, n'arrivera jamais au dernier terme de l'étymologie ; mais cela n'est pas nécessaire ; il suffit qu'il puisse tomber, pour fixer son incertitude, sur un mot initial qui l'éclairera sur la forme de tous les congénères.

Les maîtres qui procéderont ainsi n'auront point à se préoccuper, comme quelques-uns l'ont fait, à tort, suivant nous, des réformes plus ou moins aventureuses de la néographie (V. sur les tentatives faites à diverses époques pour réformer l'orthographe française l'article *Orthographe* de la II^e PARTIE). Outre que ces réformes, si elles doivent avoir lieu, ne sont point du ressort de l'école primaire, nous ne voyons pas beaucoup ce que pourrait y gagner celle-ci. Code pour code, autant valent les règles traditionnelles, pourvu qu'on n'en prenne que le nécessaire et qu'on les interprète avec indulgence. On pourrait même prétendre que plus les règles resteront fixes, plus la besogne restera relativement aisée. L'Académie, en modifiant sur un très petit nombre de points l'orthographe acceptée et à laquelle on était habitué, n'a-t-elle pas plutôt embrouillé les choses, lorsqu'elle pensait les simplifier?

C'est aux commissions d'examen qu'il appartient de se montrer libérales sur tous les points - et Dieu sait s'ils sont nombreux - que l'usage a laissés et qu'il laissera toujours flottants. En ce qui regarde le brevet simple, telle a été certainement l'intention du Conseil supérieur de l'instruction publique, lorsqu'il a laissé à ces commissions l'évaluation, selon la raison et le bon sens, du maximum de fautes qui peuvent être tolérées dans chaque composition d'orthographe.

DICTÉE

Charles Defodon,
DP Ie partie Tome 1

DICTÉE. — La dictée, l'exercice qui consiste à faire écrire par les élèves un texte dont le maître énonce successivement tous les mots, est, dans nos écoles françaises, un des moyens les plus usités pour l'enseignement de la langue maternelle ; c'est aussi une des épreuves les plus décisives servant à constater les résultats qu'on croit y avoir obtenus.

Le lecteur devra chercher dans la IIe partie ce que nous considérons comme les conditions nécessaires pour la bonne pratique de cet exercice, à savoir comment il faut dicter, ce qu'il faut dicter, et comment il convient de corriger une dictée.

Nous insisterons ici sur la part normale que doit prendre la dictée dans l'enseignement de la langue française, sur les abus qu'on en peut faire, sur la valeur de cet exercice considéré comme critérium du savoir d'un élève ou d'un aspirant au brevet de capacité.

Il ne faut pas oublier que la dictée, considérée en elle-même, et dans son objet propre, est un simple exercice d'orthographe. Or, l'orthographe n'est que l'application des règles qui concernent l'écriture des mots. La connaissance de la langue elle-même est quelque chose de bien plus complexe et de bien plus élevé. On peut jusqu'à un certain point savoir comment s'écrivent les mots d'une langue, et se méprendre parfaitement sur le sens de ces mots, c'est-à-dire sur leur rapport avec l'idée qu'ils expriment ; ignorer surtout l'art de s'en servir soi-même pour rendre ses propres idées, ce qui est évidemment le but suprême qu'on doit se proposer quand on étudie une langue quelconque et, à plus forte raison, sa langue maternelle. Cela est si vrai que, quand on a affaire à une langue dont la prononciation est facile, c'est-à-dire dans laquelle les signes qui composent les mots écrits correspondent aussi exactement que possible aux sons que nous sommes habitués à leur voir représenter, où chaque signe écrit a sa valeur propre, ceux particulièrement, qui représentent les articulations, on pourrait parvenir à orthographier fort correctement cette langue, sans en comprendre un traître mot. Ce serait, par exemple, le cas du latin, au moins tel que nous le prononçons dans les collèges. Faites convenablement la dictée d'un texte de Tite-Live ou de Tacite à une personne qui sait seulement lire le latin, comme on l'exigeait aux examens du brevet de capacité, et, pour peu qu'elle prête bien l'oreille, elle écrira certainement, sans beaucoup se tromper, les mots de ce texte. Dira-t-on pour cela qu'elle entend Tite-Live ou Tacite ?

Il en pourrait être de même, ne nous y trompons pas, d'une dictée française. Faites écrire - comme cela s'est vu - tel passage, je suppose, des écrits théologiques de Bossuet ou de Fénelon à un enfant de dix ans, et, si cet enfant a été bien dressé à l'exercice de la dictée, il ne se trompera pas sur l'orthographe, bien que le sens du morceau dépasse de beaucoup son intelligence. Il ne faut pas, cela étant, que l'instituteur s'imagine - comme il y est peut-être trop porté - qu'une dictée irréprochable soit jamais le dernier mot de ses efforts, en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle. Sans doute, cette dictée irréprochable suppose chez l'enfant, quant à l'orthographe d'usage, la connaissance au moins extérieure de beaucoup de mots, quant à l'orthographe de règles, la connaissance de ces règles mêmes et l'habitude de les appliquer. Et l'enfant n'est pas arrivé à ce résultat sans avoir passé par une gymnastique patiente et suivie, qui a certainement augmenté son acquis, aiguisé son esprit sur certains points, très délicats, parfois trop délicats peut-être. Mais tout cela n'est pas la vraie connaissance de la langue. Tout ce travail peut parfaitement bien s'être accompli eu dehors, même aux dépens de l'étude propre de la langue. Nous avons vu, pour notre part, plus d'un élève, disons plus d'un élève-maître d'école normale, indémontable - qu'on nous passe le mot - sur la dictée, quelque subtile qu'elle pût être, et plus ou moins incapable de répondre par un développement suffisant à une question orale, de rédiger une lettre ou de composer un récit. C'est qu'il manquait à ceux-là ce fond même de connaissances, qui repose, non plus sur

l'habitude de voir et de reproduire des mots écrits, sur les rapports qui peuvent modifier, suivant les cas, la représentation extérieure de la plupart d'entre eux, mais sur l'intelligence des idées que les mots expriment, sur les combinaisons et les développements possibles de ces idées, etc., etc., toutes choses que l'orthographe ne donne point, et pour l'acquisition desquelles il faut absolument recourir à des exercices tout autres, comme la conversation entre le maître et l'élève, comme la lecture, comme la composition, de quelque nature qu'elle soit, orale ou écrite.

Dans ces limites, mais dans ces limites seulement, l'exercice de la dictée n'en reste pas moins d'une utilité et d'une importance incontestable. S'il est absolument hors de doute qu'on ne sait pas sa langue quand on ne sait qu'en écrire les mots, il est hors de doute aussi qu'on ne la sait pas complètement quand on ne sait pas les écrire. L'usage et l'opinion publique actuelle - car il n'en a pas toujours été ainsi chez nous - sont ici conformes au bon sens. Il faut savoir l'orthographe, et il n'y a pas pour l'apprendre de meilleur exercice que la dictée. Lire et expliquer, s'il est besoin, à un enfant un texte suivi, qu'il puisse comprendre, qui soit de nature à l'intéresser et à l'instruire, en l'invitant à reproduire ce texte par écrit, en appelant son attention soit sur les règles générales de l'orthographe, soit sur tels ou tels cas particuliers pour lesquels on l'a choisi, c'est certainement la meilleure manière d'habituer ses yeux et son esprit à la représentation correcte des mots, à l'application concrète des données grammaticales.

D'après une note du recueil de *Devoirs d'écoliers américains* publié par M. Buisson à la suite de l'exposition de Philadelphie, la dictée ne se fait pas en général, dans les écoles américaines, vraisemblablement aussi dans les écoles anglaises, sous la forme d'un texte continu comme chez nous ; on dicte ordinairement de longues listes de mots isolés, dont les difficultés graduées correspondent au degré d'instruction des élèves. Toutes les expositions scolaires concentrées à Philadelphie contenaient, dit M. Buisson, d'innombrables collections de ces exercices de *spelling*, c'est le nom dont on les appelle. Certaines écoles françaises ont bien aussi quelque chose d'analogue dans les exercices de mots, comme ceux, par exemple, de Pautex ; mais il nous semble que, même en introduisant, ainsi que le fait Pautex, des rapports d'analogie au point de vue du sens entre les mots isolés proposés aux élèves comme exercices d'orthographe, il y aura toujours dans ces longues listes de mots sans suite ni liaison quelque chose de fastidieux qui dégoûtera l'enfant à la longue.

L'exercice de la dictée est bien autrement varié ; il est et il mérite de rester classique. Mais il ne faut pas que le cours de langue consiste exclusivement, comme cela arrive encore dans un trop grand nombre d'écoles, en une suite de textes à copier et de leçons de grammaire à apprendre, s'alternant indéfiniment. Sans parler de la composition française, qui doit avoir sa place à part, il faut que chaque leçon de grammaire, avant d'être complétée par une dictée, spéciale ou générale, soit immédiatement traduite par des exercices d'application ou d'invention, oraux ou écrits, comme en contiennent ou comme en indiquent nos meilleures grammaires modernes. Nous ne faisons qu'indiquer ce point, qui est développé au mot *Grammaire*. On peut encore abuser de la dictée à un autre point de vue. Il y a l'orthographe de tout le monde et l'orthographe des raffinés. C'est l'orthographe de tout le monde, et celle-là seulement, qu'il faut enseigner à l'école primaire. Ce serait grand dommage, à nos yeux, que de retenir de longues heures un futur ouvrier ou un pauvre enfant de la campagne sur la question de savoir s'il devra écrire des *à compte* en deux mots ou des *acomptes* en un seul mot, comme le veut aujourd'hui l'Académie ; s'il devra unir les deux termes de *porte-plume* ou de *porte-monnaie*, à l'exemple de *portefeuille* ou de *portemanteau* ; si tels ou tels des fameux verbes en *eler* ou *eter* doubleront leur consonne ou prendront un *è* quand leur dernière syllabe deviendra muette ; si *suprême*, *extrême* doivent avoir le circonflexe, quand *système* et *emblème* n'obtiennent que le grave, etc., etc. Nous ne voudrions pas non plus le voir se préoccuper outre mesure de la présence ou de l'absence d'une *s* quand il s'agit d'écrire de la *confiture de groseilles* ou de la *marmelade d'abricot* ; nous voudrions qu'il pût rester

indifférent devant les problèmes qu'on a soulevés au sujet de la dictée récemment envoyée par le ministère de l'instruction publique aux candidats au brevet simple de tous les ressorts académiques : faut-il écrire *des avocats en sabots et en casquette*, *casquette* avec le singulier, ou bien *casquettes* avec le pluriel, quand l'auteur écrit lui-même quelques lignes plus bas : *les hommes en grands chapeaux et les femmes en bonnets plats* ? Nous souhaiterions que, pour notre élève de l'école primaire, ce fût tout un. Nous pensons, enfin, que c'est lui rendre un bien mauvais service que de lui torturer la cervelle avec des phrases baroques comme celles-ci : *Les insensés! Ils se sont laissé mettre en désordre, ils se sont laissé envelopper et fait tailler en pièces sur les champs de batailles mêmes qu'ils avaient crus favoriser leurs manoeuvres. Leurs stratagèmes, les ruses de guerre qu'ils avaient également crues devoir leur réussir ont tourné contre eux-mêmes ou ont eu une tout autre issue que celle qu'ils avaient pensé ; enfin les villes qu'ils avaient jugées pouvoir leur servir de refuge en cas de retraite se sont empressées de fermer leurs portes aux fuyards, dès qu'elles se sont aperçues que la fortune s'était déclarée de notre côté, etc., etc.* (nous avons suivi, sans prétendre la justifier, l'orthographe de l'auteur). Le temps employé à résoudre ces indéchiffrables logogriphes ne serait-il pas mieux employé à tant d'autres études plus utiles et plus élevées, qu'on n'aborde pas ou qu'on effleure à peine dans l'école, pour cette seule raison que les heures manquent ?

D'après ce que nous venons de dire, il sera facile de comprendre que nous ne soyons pas d'avis que, dans la plupart des examens scolaires (certificat d'études primaires, d'admission aux écoles normales, brevet de capacité), l'épreuve de la dictée soit regardée, sinon uniquement, au moins en premier lieu, comme une preuve indiscutable du savoir des candidats en ce qui concerne la langue maternelle. Ainsi, tout candidat qui a fait plus de quatre fautes dans la dictée pour l'admission à l'école normale et tout candidat qui en a fait plus de trois pour le brevet de capacité se trouve immédiatement éliminé. Nous nous unissons, pour notre part, de grand coeur au vœu qui a été émis à ce sujet dans le congrès des inspecteurs primaires et des directeurs et directrices d'école normale réunis à Paris à la fin de mars 1880. L'assemblée a demandé que l'épreuve de la dictée, dans les examens de brevet de capacité, pût être compensée par l'épreuve de la rédaction. Si nous avons bien compris la pensée des délégués, à la note de la dictée viendrait s'ajouter la note de la rédaction, et le candidat ne serait éliminé que si la moyenne des deux notes était inférieure à cinq points, le maximum étant dix. Nous espérons qu'il sera fait droit à ce vœu, et qu'ainsi on ne courra plus le risque de voir des aspirants et des aspirantes placés au premier rang pour la composition française, c'est-à-dire en définitive ayant prouvé, aussi complètement qu'on le leur demandait, qu'ils savaient leur langue, éliminés quand même pour des étourderies ou des erreurs, souvent pardonnables, sur la forme matérielle des mots.

GRAMMAIRE

B. Berger*

Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire, Hachette, 1887.
Tome 1 de la première partie, pages 1195 à 1197.

GRAMMAIRE. - D'après l'étymologie, la grammaire est proprement l'étude des lettres (du grec *gramma*) ou des mots écrits ; mais son objet s'est étendu, et déjà Quintilien la définissait « *l'art de parler et d'écrire correctement* ». C'est cette définition que nous retrouvons chez Lhomond et dans la plupart des grammaires élémentaires. Il en est résulté qu'on a fait de la grammaire, bien à tort selon nous, le préliminaire de toute étude de la langue. C'était une espèce de code promulguant au nom de principes supérieurs de logique les lois du bon langage. Telle n'était pas l'idée que s'en faisaient Fénelon, et, après lui, Rollin. « *La grammaire, dit celui-ci, n'est qu'un recueil d'observations sur le langage : c'est un travail fort important et même absolument nécessaire pour fixer les règles d'une langue, pour les réduire en une méthode aisée qui en facilite l'étude, pour éclaircir les doutes et les difficultés, pour faire connaître et écarter les usages vicieux, et pour la conduire par des réflexions sensées et judicieuses à toute la beauté dont elle est susceptible.* » Fénelon ne voulait pas que la grammaire fût trop remplie de préceptes ; il demandait une méthode courte et facile, se bornant aux règles les plus générales, et les enseignant surtout par un fréquent usage. En un mot, ces sages esprits faisaient de la grammaire une science expérimentale ou d'observations, recueillant dans l'étude des bons auteurs les règles du langage.

L'idée qu'ont beaucoup contribué à en répandre les grammairiens du XVIII^e siècle était tout opposée. C'était celle d'une science dogmatique, fondée sur la logique et, par suite, bourrée de métaphysique. Malheureusement c'est ce dernier point de vue qui a longtemps prévalu dans l'enseignement primaire. La grammaire y semblait reposer sur des principes aussi absolus que les mathématiques. On pourrait dire avec Vinet : « *Trop longtemps la grammaire a semblé dire à la langue ce mot que prononce chez Corneille un illustre factieux : Rome n'est plus dans Rome, elle est toute où je suis. Il est temps que Rome soit replacée dans Rome ; il est temps qu'on s'habitue à chercher la langue dans sa pratique et dans ses monuments.*»

Comme le dit le même critique, « *les grammaires sont à la langue vivante ce qu'un herbier est à la nature. La plante est là, entière, authentique et reconnaissable à un certain point ; mais où est sa couleur, son port, sa grâce, le souffle qui la balançait, le parfum qu'elle abandonnait au vent, l'eau qui répétait sa beauté, tout cet ensemble d'objets pour qui la nature la faisait vivre et qui vivaient pour elle ?* » (*Chrestomathie*, préface).

Les études dont les langues ont été l'objet depuis cinquante ans ont, grâce à Dieu, fait disparaître chez la plupart des esprits cultivés ce respect outré des théories grammaticales fondées sur une prétendue logique, pour y substituer l'étude comparative des formes diverses du langage. Il reste à faire que cette conception modifie l'enseignement de la langue dans les écoles primaires. Jusqu'ici la récitation des définitions et des règles était le préliminaire essentiel du cours de langue : il fallait définir exactement le substantif, le genre, le nombre, etc., avant de construire la moindre proposition, d'énoncer la plus simple idée. Venaient ensuite de longs exercices copiés, des séries de noms dont la plupart étaient absolument inconnus de l'élève. De là on passait aux dictées, à de monotones conjugaisons et à de fréquentes analyses écrites. Il n'était presque jamais question de la construction d'une phrase même la plus simple, de l'emploi des mots que l'élève copiait vu écrivait sous la dictée.

* Inspecteur général de l'enseignement primaire, directeur du Musée pédagogique.

Par une telle éducation, l'étude de la langue ne consistait plus que dans la récitation d'une suite de formules conventionnelles, édictées au nom d'on ne sait quel principe absolu. De là, ignorance complète des lois de la construction, absence d'aisance et de naturel, en un mot une langue tourmentée, sans grâce et sans netteté. D'ailleurs tout conduisait à cet abus de l'étude fragmentaire et étroite de la langue. Dans les examens qui donnaient le titre de capacité, connaître sa langue, c'était se tirer habilement d'une dictée hérissée de participes passés, de mots à double rôle, comme même, quelque, tout ; il ne s'agissait pas de lire une page d'un classique avec intelligence et de l'expliquer avec sûreté, mais bien d'analyser *logiquement* telle ou telle phrase chargée d'incidentes et de gallicismes.

Tâchons de nous faire une autre idée de ce que doit être un enseignement fructueux, populaire dans le bon sens du mot, de la langue maternelle. Voyons pour cela comment nous acquérons l'usage d'une langue.

Nous commençons par apprendre le sens des mots que nous entendons employer par autrui. Nous avons ensuite à nous en servir nous-mêmes correctement pour l'expression de nos pensées et de nos sentiments. Un peu plus tard, il nous faut savoir reconnaître ces mots quand ils nous apparaissent écrits ou imprimés, et nous rendre habiles à les écrire d'une façon exacte. Enfin, il ne suffit pas que nous ayons un langage intelligible et correct, il importe encore que nous sachions plaire et toucher. Il nous semble que dans ces trois divisions : étude du sens des mots, orthographe, syntaxe ou construction, se trouve la suite régulière des exercices de langage.

L'enseignement de la langue doit commencer nécessairement avec les premières leçons de lecture par l'habitude de bien faire prononcer les mots et de n'en laisser passer aucun que l'élève ne comprenne. À mesure que la lecture devient plus nette, la prononciation plus correcte, il ne faut pas se borner à des mots isolés, mais faire construire de petites phrases, en ayant soin que ces phrases soient l'expression de la pensée de l'élève, de sorte qu'il se les approprie et les fasse passer dans son langage habituel. Les leçons de choses bien dirigées offrent des occasions toutes naturelles de provoquer ces petites phrases et d'exercer peu à peu l'enfant à se servir des mots pour exprimer ce qu'il sent et ce qu'il connaît. Avec la pratique de l'écriture viennent les premiers exercices d'orthographe qui mettront sous les yeux de l'enfant le mot qu'il sait déjà prononcer, et auquel il attache un sens. Pas de grammaire jusqu'ici. Il est très facile d'apprendre à l'enfant à séparer les mots, à reconnaître ceux qui sont de la même espèce, à appliquer les premières règles sur le féminin et le pluriel, sans l'étude mot à mot d'une grammaire.

Une circulaire ministérielle du 20 août 1857 avait cherché à combattre l'abus d'un enseignement trop formellement grammatical, trop attaché aux subtilités et aux détails purement techniques. « *Tout enfant, y est-il dit, qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école, apporte avec lui sans en avoir conscience l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine, et répète de lui-même, machinalement...Point de ces éternels exercices décorés du nom d'analyses logiques et bons seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue ; point de fantasmagorie de mots; s'il est possible même, point de grammaire entre les mains des élèves.* » La pensée qui avait inspiré ces critiques fut mal comprise en général ; un tel langage, venant peu de temps après la loi de 1850 et le plan d'études si restreint des écoles normales, fit croire que l'administration voulait abaisser l'étude de la langue. Nous nous souvenons encore de quel air consterné plusieurs instituteurs et institutrices répétaient ces mots : « *Est-il possible ! Point de grammaire entre les mains des élèves !* » C'était à leurs yeux demander que le peuple restât dans l'ignorance.

Quelques autres, toujours prêts à suivre docilement les Instructions venues de haut lieu, les exagérèrent dans l'application. Il n'y eut plus de leçons de grammaire ; on ne vit plus qu'une chose, l'orthographe, et alors on fit force dictées. Tout passa en dictées : les préceptes

d'agriculture, l'histoire de France, la géographie, l'hygiène, etc. Ces dictées étaient corrigées machinalement par une épellation monotone de tous les mots. Pour remplacer l'étude des verbes et de leurs terminaisons, on fit faire de nombreuses conjugaisons écrites. En un mot, par cette interprétation étroite et trop littérale de la circulaire, l'enseignement de la langue ne fit que se matérialiser davantage. Tant il est vrai que les meilleures Instructions ne seront profitables qu'autant qu'elles trouvent des esprits éclairés, capables de les comprendre dans leur véritable sens.

La réforme que demandait à juste titre la circulaire du 20 août 1857 s'inspirait de la pensée que le Père Girard avait exposée dans son livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, qui fut couronné par l'Académie française en 1844, ouvrage dans lequel il résumait la pratique de plus de vingt années d'enseignement à l'école française de Fribourg, sa ville natale. « *Les instituteurs, dit-il, se donnent beaucoup de peine pour expliquer la métaphysique grammaticale ; mais l'on aurait tort d'exiger que des enfants, tout habitués qu'ils sont aux réalités de la vie, saisissent de semblables abstractions et des subtilités pareilles. C'est un temps précieux qu'on leur fait perdre, et qui pourrait être employé bien utilement à leur profit, même pour la langue qu'on pense bien apprendre. Nos grammaires de mots (car il faut oser dire toute la vérité) sont la plaie de l'éducation, tout en pensant la servir.* » (Liv. I chap. II.)

Mais ce clairvoyant esprit, en repoussant des grammaires où l'abstraction se confond avec les détails oiseux, les distinctions factices, n'entendait pas, comme le voulurent plus tard les réactionnaires de 1850, qu'on revint à Lhomond et à sa prétendue simplicité. À cet égard sa pensée est très nette et très ferme. « *Si autrefois Lhomond et ses imitateurs ont pu suffire dans les écoles de l'enfance, leur enseignement est devenu insuffisant depuis que la société a été si profondément et si généralement ébranlée. L'esprit qui l'anime aujourd'hui, les nouveaux besoins qu'elle s'est faits, les idées nouvelles et les nouvelles prétentions qu'elle a formées, qui la travaillent et qui l'inquiètent ; tout exige impérieusement que dans les écoles toutes les parties de l'instruction, et en premier lieu l'enseignement de la langue qui peut tant s'il le veut, soient mis au service de la culture intellectuelle, et celle-ci au service de l'éducation du cœur et de la vie.* »

Au livre suivant se trouvent marquées les diverses étapes de l'enseignement grammatical. Le Père Girard lui donne pour base l'usage même de la langue que l'enfant apporte de la famille, usage complété et rectifié à l'école par les exercices qui lui ont appris à lire et à écrire. Il s'agit d'étendre sous tous les rapports cette première connaissance de la langue, d'ajouter des mots au dictionnaire de l'enfant et de ne les y introduire qu'avec un sens précis. Le deuxième point est de familiariser les jeunes disciples avec la construction des phrases, de leur faire comprendre les différentes idées exprimées par les combinaisons variables des mots. Il faut montrer comment une proposition peut s'étendre en réunissant autour du verbe, outre le sujet et l'objet de l'action, plusieurs circonstances prises du lieu, du temps, de la manière, du but ou d'autres encore. De la proposition complexe, on passera à la phrase, qui est une combinaison de propositions se rattachant à une idée principale.

Le Père Girard ne veut pas que l'on abuse des exercices de conjugaison, et, quand on les emploie, il demande que ce soit progressivement et non en jetant d'un seul coup toutes les formes du verbe sous les yeux des élèves.

Il veut que dans l'enseignement des règles, on mette de la sobriété, qu'on laisse à la pratique déterminer la frontière où il convient de s'arrêter. Entre diverses expressions, il faut, dit-il, adopter la plus claire, la plus naturelle et ne pas mettre sans nécessité la liberté aux fers. Pour habituer les élèves aux bonnes expressions dont la forme aura été relevée, il conviendra de multiplier les exemples, de les faire répéter et analyser d'une manière convenable. « *Souvenons-nous que la multitude des exemples répétés et analysés est le meilleur code de la*

langue, puisqu'il fait passer dans une pratique raisonnée les règles que dans une autre méthode il aurait sèchement à prescrire. »

Ce n'est pas encore assez pour rendre tout à fait pratique l'enseignement de la langue maternelle. Il le deviendra lorsque, sur toute la ligne, l'instituteur aura soin que les élèves inventent de leur propre fonds et produisent à leur tour quelque chose d'analogue à la leçon qu'ils reçoivent. Ce ne sera d'abord qu'un adjectif, un nom ou un verbe, qu'on leur demandera de trouver ; plus tard une proposition simple, composée, complexe, et plus tard encore des phrases de tout genre, selon qu'elles se développeront dans la syntaxe graduée. L'invention se fera tantôt de vive voix, tantôt par écrit. Ces derniers exercices devront être régulièrement corrigés, tant pour la diction que pour l'orthographe. Enfin, tout sera mesuré sur l'intelligence croissante des élèves et sur les besoins qui les attendent dans la vie. (Liv. II, ch. 1er, § 1-3.)

C'est là, il faut le reconnaître, la méthode naturelle, et il y aurait lieu de s'étonner qu'elle ait tant de peine à triompher si l'on ne savait quelle est la puissance de la routine, surtout quand elle s'appuie sur l'usage traditionnel d'ouvrages qui ne sont pas sans mérite, mais qui ont été conçus pour d'autres besoins, et se sont inspirés des méthodes d'enseignement des langues mortes.

Le point essentiel de la réforme est selon nous, que l'élève ne se borne pas à recevoir des mots, à les plaquer dans sa mémoire, mais qu'il soit exercé à s'en servir, que la *composition* entre essentiellement et à tous les degrés dans l'étude de la langue. Ce ne sera d'abord que l'énoncé en deux ou trois mots des faits qui frappent l'élève : *le vent souffle, la poussière vole, l'oiseau chante, la fleur est flétrie* ; puis chaque terme s'accroîtra d'un qualificatif, d'un complément, et la phrase prendra de plus en plus d'extension : *le vent du nord souffle avec violence, une poussière épaisse vole sur le grand chemin, ce petit oiseau chante dès le matin sous mes fenêtres, la fleur de mon jardin est flétrie depuis hier*. Ainsi vient à l'élève peu à peu l'idée du rôle des diverses espèces de mots, de la place que peuvent occuper les divers compléments. Il est très facile, par le développement régulier de ces exercices, de lui faire comprendre comment l'idée, au lieu de se rendre par un mot, se rend quelquefois par une proposition, et il ne verra dans les propositions dites incidentes ou subordonnées qu'une forme donnée à une idée complémentaire qui ne pouvait être suffisamment exprimée par un nom, par un adjectif ou par un adverbe.

Les exercices d'analyse, soit grammaticale, soit logique, au lieu de se faire par écrit sous une forme qui, ramenant souvent les mêmes termes, n'intéresse point l'élève, peuvent être utilement remplacés par des exercices oraux, accompagnés de diagrammes au tableau noir, montrant les rapports des mots aussi bien que leurs flexions (V. *Analyse*, p. 78). Ils ont alors beaucoup plus de vie et permettent de mieux faire comprendre les lois de la construction.

Dans un tel enseignement, l'usage d'une grammaire n'a qu'un rôle secondaire : ce qui doit dominer, c'est la parole du maître, les explications de textes bien choisis : c'est le maître qui doit d'abord formuler les règles, et le livre ne sert qu'à les donner aux élèves sous une forme plus précise en même temps qu'à en former une suite méthodique. En général, les grammaires publiées pour les élèves sont trop détaillées, et elles ne se sont pas encore affranchies du plan des grammaires latines. Les études si remarquables qui ont été publiées, depuis trente ans, sur la formation de notre langue, devront nécessairement faire remanier certains chapitres de nos grammaires les plus répandues. On ne conçoit pas notamment qu'il y soit encore question d'un classement des verbes en quatre conjugaisons, d'une théorie, de la formation des temps qui n'est pas fondée sur la réalité historique, ni qu'il faille une si grande abondance de règles sur les participes. Nos grammairiens se complaisent trop généralement à des classifications, à des distinctions qui ne reposent sur rien d'essentiel. Les élèves sont mal préparés à comprendre les usages variés que la langue fait d'un même mot, et ils se montrent trop disposés appliquer d'une manière absolue des règles qui ne sont bien souvent que

l'énoncé du fait le plus ordinaire, de l'usage le plus répandu, mais auxquelles, quand il est besoin, la langue sait bien déroger. Nous croyons qu'il serait possible de beaucoup diminuer l'étendue de nos grammaires classiques sans nuire à la solidité des connaissances en matière de langage. C'est sur l'usage, et sur les remarques qu'un esprit éveillé saura faire dans ses lectures, qu'il faut compter surtout pour une connaissance solide des lois de la langue, non de ces lois arbitraires qu'il a plu à certains grammairiens d'édicter, mais des lois constituant le vrai génie de notre idiome national et consacrées par l'usage des bons auteurs.

À consulter. - *Quelques mots sur l'instruction publique*, par Michel Bréal ; Paris, Hachette. - *Conférence aux instituteurs sur l'enseignement de ta langue française*, par le même ; Paris, Hachette. - *Histoire de la langue française*, par Littré ; Paris, Didier. - *Grammaire historique de la langue française*, par Brachet ; Paris, Hetzel. -- *Histoire de la conjugaison française*, par Chabaneau ; Paris, Vieweg. - *Nouvelle grammaire de la langue française*, par Brachet ; Paris, Hachette. - *Grammaire française, cours supérieur*, par Chassang ; Paris, Garnier. - *Cours théorique et pratique de langue française, degré supérieur*, par Berger ; Paris, Delagrave. - *Grammaire comparée de la langue française*, par Ayer; Neuchâtel, Delachaux, et Paris, Fischbacher.