

COURS DE PEDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Gabriel Compayré

1897

Librairie classique Paul Delaplanne

EXTRAIT :

SECONDE PARTIE : PÉDAGOGIE PRATIQUE

LEÇON II

LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

Subordination des différentes études. - La lecture et l'écriture. - Leur place dans le programme. - Divers degrés de la lecture. - Réserves sur l'importance des méthodes particulières. - Distinction des principales manières d'apprendre à lire. - Méthode d'épellation. - La vieille et la nouvelle épellation - Méthode phonétique ou de syllabation. - Méthodes synthétique et analytique. - Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. - Applications diverses de cette méthode. - Procédés accessoires. - Procédé phonomimique. - Conseils généraux. - Lecture courante. - Lecture expressive. - Observations critiques sur l'enseignement de la lecture. - Progrès constatés. - L'enseignement de l'écriture. - Différents procédés. - Conditions nécessaires pour apprendre à bien écrire. - Conseils généraux. - Observations pratiques sur l'enseignement de l'écriture. - Conclusion.

Subordination des différentes études. -- En faisant étudier successivement et à part les différentes branches du programme, l'instituteur ne perdra pas de vue ce principe général que, si chaque partie doit être étudiée en elle-même, elle doit l'être aussi en vue du tout, c'est-à-dire concourir à l'éducation générale de l'esprit, éveiller l'intelligence, la munir de bonnes habitudes d'ordre, d'application, de suite dans les idées. Cette remarque s'applique même à la lecture et à l'écriture qui constituent la base élémentaire de tout enseignement.

La lecture et l'écriture. - Longtemps la lecture et l'écriture ont composé à elles seules, avec le calcul, le programme entier des écoles primaires. Aujourd'hui, ces connaissances élémentaires ne sont plus que les conditions d'études plus complètes, qui répondent plus amplement aux nécessités sociales et aux besoins de la nature humaine. Ce sont, d'après une expression très juste, « des connaissances instrumentales », c'est-à-dire des instruments nécessaires pour acquérir d'autres connaissances. Mais la lecture et l'écriture, bien qu'elles ne soient que les moyens préliminaires de l'instruction, n'en ont pas moins, ou plutôt ont, pour cette raison même, une importance spéciale.

Leur place dans le programme. - « *La lecture et l'écriture sont nécessairement le fond de l'enseignement des cours élémentaires*, dit M. Gréard. *Avant tout, il faut assurer cette première base.* » Mais la lecture et l'écriture restent jusqu'à la fin des classes primaires un des objets principaux des soins de l'instituteur.

Voici comment s'exprime, à ce sujet, le programme officiel :

Classe enfantine. - Premiers exercices de lecture. Lettres, syllabes, mots. Premiers éléments d'écriture.

Cours élémentaire. - Lecture courante avec explication de mots. Écriture en gros, en moyen et en fin.

Cours moyen. - Lecture courante avec explication. Écriture cursive ordinaire.

Cours supérieur. - Lecture expressive. Écriture cursive, ronde, bâtarde.

Même au début, et dans le cours élémentaire, la lecture et l'écriture ne doivent pas retenir seules l'attention de l'enfant, à l'exclusion de toute autre étude. Des exercices divers de langue, des leçons de choses simples et familières, des éléments de dessin, des notions de calcul et de géographie, peuvent et doivent les accompagner.

« *S'il est possible*, dit M. Gréard, *de commencer presque en même temps le calcul, c'est parce que l'épellation et la numération, le tracé des lettres et celui des chiffres sont des exercices de même degré et à peu près de même nature.* »

Tristes classes que celles où l'élève n'a le choix qu'entre son syllabaire et son cahier d'écriture ! Ne serait-ce que pour faire diversion à ces travaux monotones, l'instituteur doit proposer à l'enfant d'autres exercices. Surtout il doit se rappeler qu'il n'a pas à faire seulement de ses élèves des machines à lire et à écrire, et qu'il doit en tout temps viser à ouvrir et à exciter l'esprit par des connaissances positives, par des leçons morales.

Divers degrés de la lecture. - La lecture, qui est, comme disent les pédagogues qui se croient obligés de la définir, «la traduction du langage écrit en langage parlé¹», paraît chose toute simple à ceux qui savent lire. Mais pour l'enfant qui apprend à lire, rien de plus compliqué et de plus pénible. « *L'étendue et la complication de cette acquisition intellectuelle*, dit M. Bain, *sont si grandes, qu'elles exigent plusieurs années de travail, même avec des élèves qui n'ont pas commencé de très bonne heure.* » Quand l'enfant sait épeler ses lettres, les parents trop confiants chantent souvent victoire, et croient que tout est fini. La vraie difficulté, la lecture des mots, ne commence pourtant qu'alors : il faut souvent bien des mois pour que l'élève passe de l'épellation de son alphabet à la lecture courante. On doit donc distinguer divers degrés dans la lecture : le premier degré, où l'élève apprend à distinguer ses lettres, à en savoir les noms, où il les assemble péniblement pour prononcer les syllabes et les mots ; le second degré, où l'élève lit couramment, sans hésitation, sans tâtonnement; le troisième degré, qui correspond à ce qu'on appelle la lecture expressive.

Réserves sur l'importance des méthodes particulières. - Dans l'enseignement de la lecture élémentaire, comme dans toutes les parties de l'enseignement, il faut se défier de la superstition des méthodes. A vrai dire, l'esprit qui anime l'instituteur, les qualités intellectuelles et morales qui le distinguent, vaudront toujours mieux que les meilleurs procédés. Lakanal, jugeant, en l'an IV, un concours que le conseil des Cinq-Cents avait ouvert pour la composition de livres élémentaires, concluait qu'il n'existait pas en France un seul bon ouvrage sur l'art d'apprendre à lire et à écrire : « *Jusqu'ici, disait-il, c'est la patience des instituteurs et des élèves qui a tout fait.* » Eh bien, malgré les progrès accomplis, et quoique nous soyons dotés aujourd'hui d'un grand nombre de bonnes méthodes de lecture, c'est encore sur la patience, sur l'habileté de l'instituteur qu'il faut surtout compter. Le maître doit savoir animer la leçon de lecture, y intéresser l'enfant, rendre attrayant, s'il le peut, un travail par lui-même aride et monotone. Il aura déjà beaucoup fait s'il a su inspirer à ses élèves le désir d'apprendre à lire.

C'est ce que disait Rousseau, non sans quelque exagération :

« 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 voit-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr 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. »

Dans le même sens on a souvent fait remarquer que les méthodes de lecture, même les mieux imaginées, ne produisaient de résultat que par la façon dont on les appliquait.

« Dans cette partie de l'enseignement, comme dans toutes les autres, le procédé vaut par le maître qui l'applique. Tel instituteur a obtenu dans son école, grâce à un ensemble de moyens trouvés par lui, les résultats les plus satisfaisants : sous sa direction des générations d'élèves se sont instruites avec moins d'efforts qu'ils n'auraient eu sans doute à en faire ailleurs; il cède à la tentation, bien naturelle en vérité, de résumer dans un petit ouvrage la méthode qu'il a su se former à lui-même, et il espère rendre par là aux élèves dont les maîtres l'adopteront, les mêmes services qu'il a rendus aux siens. Par malheur, l'événement ne répond pas toujours à son attente.² »

Distinction des principales manières d'apprendre à lire. - Au premier coup d'oeil que l'on jette sur les innombrables procédés que l'esprit ingénieux et fécond des pédagogues a successivement mis en usage pour apprendre à lire, et que la mode a tour à tour patronnés, on serait tenté de croire qu'il est

¹ Y. Bain la définit l'art de prononcer les mots lorsqu'on voit les caractères conventionnels qui les représentent. (*Science de l'éducation*, p. 177.)

² M^{lle} Chalamet, op. cit. p. 155.

impossible de ramener à quelque unité ce chaos de syllabaires, de tableaux de toute espèce³. Avec un peu plus de réflexion on se convainc pourtant que cette diversité, en apparence infinie, tient plutôt à des modifications de détail, à des combinaisons accessoires et superficielles, qu'à des différences essentielles et profondes.

La première distinction qui s'impose est celle des systèmes où l'enseignement de la lecture est séparé de tout autre, où il reste isolé et réduit à lui-même, et des méthodes, fort en honneur depuis quelques années, surtout en Allemagne, qui combinent l'enseignement de l'écriture avec celui de la lecture.

Considérons d'abord les procédés où la lecture n'est pas unie à l'écriture. En écartant les moyens accessoires qui viennent les compliquer, on peut les réduire à deux : la méthode d'épellation, et la méthode de syllabation directe sans épellation.

La méthode d'épellation. - La méthode la plus généralement employée dans notre pays, malgré les critiques qui en ont été faites, c'est la vieille manière d'apprendre à lire qui consiste à faire d'abord nommer les lettres, au lieu de les faire prononcer, puis à les faire assembler pour en former des syllabes.

Quand on réfléchit à toutes les difficultés qu'elle présente, à l'effort d'abstraction qu'elle exige chez les enfants, au travail que supposent la décomposition et la recomposition des syllabes, à l'impossibilité pour l'élève de saisir la correspondance entre les lettres épelées l'une après l'autre et le son composé qui en résulte, on demeure étonné qu'avec des procédés si défectueux les enfants finissent par apprendre à lire. « *Quiconque sait lire, disait Duclos, sait l'art le plus difficile, s'il l'a appris par la méthode vulgaire.*⁴ »

L'ancienne et la nouvelle épellation. - Les lettres ont reçu chacune un nom, et ce nom ne correspond pas à la valeur relative qu'elles ont, comme sons, dans la composition des mots. De là le défaut déjà relevé, il y a deux siècles, par les grammairiens de Port-Royal dans les procédés de la vieille 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 de celui des lettres assemblées. Par exemple, on fait épeler aux enfants le 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 trois sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : Assemblez ces trois sons et faites-en un, savoir, bon.» Et Guyot 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.* »⁵*

La nouvelle épellation donne donc aux lettres un nom plus rapproché de leur valeur relative. En outre, elle ne décompose la syllabe qu'en deux parties, le son et l'articulation, sans tenir compte du nombre des lettres qui entrent dans la composition de l'un ou de l'autre⁶.

L'avantage de la méthode d'épellation, c'est que, décomposant le mot et en distinguant les éléments, elle est une meilleure préparation à l'étude de l'orthographe. Mais, en revanche, comme méthode de lecture proprement dite, elle est évidemment plus longue, plus laborieuse. Rien n'empêche d'ailleurs qu'on ne revienne à l'épellation un peu plus tard, lorsqu'elle devient indispensable pour l'étude de l'orthographe, et que les premières difficultés sont vaincues. M. Bain le fait justement remarquer :

« *Un certain nombre de maîtres, dit-il, regardent comme très important de commencer par faire prononcer les mots courts en bloc et sans les épeler... Au fond il ne semble pas qu'il y ait une grande différence entre les deux méthodes, qui reviennent*

³ Voyez sur l'historique des divers systèmes de lecture l'excellent article *Lecture*, de M. Guillaume, dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

⁴ M. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle Vienne*. Paris, Imprimerie nationale, 1875.

⁵ *Grammaire générale de Port-Royal*, ch. VI.

⁶ Voyer E. Rendu, *Manuel*, etc., p. 137. - Au système de la nouvelle épellation il faut rattacher les méthodes Dupont Michel, Paigué, Néel, Henry Gervais, Maître, Villemeureux.

au même une fois les premiers degrés franchis⁷.»

Méthodes phonétiques ou de syllabation. - C'est dans les pays allemands surtout qu'est devenu populaire, par opposition à la méthode d'épellation, le système qui consiste à faire saisir et reproduire par l'enfant le *son* de chaque lettre, et non à faire nommer le signe graphique qui la représente⁸. De ce principe sont sorties un grand nombre de méthodes différentes, qui se rattachent toutes à l'idée de la *statilégie*, ou lecture immédiate sans épellation préalable. On les appelle aussi méthodes de *syllabation*, parce qu'elles présentent à l'élève, non des lettres isolées, mais des syllabes. Ainsi, dans le système de la vieille épellation, le mot *enfant* a six éléments, *e-n-f-a-n-t*; dans la nouvelle épellation, il en a trois, *en-f-ant*; dans la méthode sans épellation, il n'en a que deux, *en-fant*⁹.

Méthodes synthétique et analytique. - Les pédagogues, qui usent et abusent volontiers des mots d'analyse et de synthèse, n'ont eu garde d'omettre ces expressions favorites dans les dénominations qu'ils ont appliquées aux divers systèmes de lecture, et, à vrai dire, la nature de l'objet à étudier justifierait ici plus qu'ailleurs l'emploi de ces termes.

Le mot en effet est un composé, comme les corps qu'analyse la chimie. Il est formé d'éléments qui sont les lettres. De sorte qu'il est permis d'appeler analyse, par analogie avec les méthodes chimiques, la méthode qui consiste à présenter d'abord le tout, le mot entier, pour en décomposer les éléments, et d'appeler synthèse le procédé inverse qui fait d'abord étudier les lettres, pour en former les syllabes et recomposer progressivement les mots.

C'est dans ce sens que la plupart des pédagogues définissent les méthodes analytiques et synthétiques de lecture.

« La méthode analytique, dit M. Horner, part du tout pour arriver aux parties ; elle exerce les enfants à lire d'abord le mot rose en entier, puis par syllabes, ro-se, d'où elle descend aux premiers éléments de ce mot, c'est-à-dire aux lettres.

La méthode synthétique consiste à partir des premiers éléments des mots pour arriver aux syllabes ; des syllabes on passe aux mots, des mots aux phrases¹⁰. »

De cette distinction il résulte que la méthode dite synthétique correspond aux vieilles méthodes; « la méthode analytique, au contraire, dit M. Horner, presque inconnue dans les écoles françaises, est universellement suivie, ou du moins préconisée, en Allemagne et dans la Suisse française. »

Mais les mots analyse et synthèse sont décidément si obscurs, si difficiles à manier qu'un pédagogue autorisé de l'école française, M. Brouard, prétend en sens inverse que dans les méthodes analytiques on décompose la syllabe en tous ses éléments, et qu'il les confond avec les « anciennes méthodes¹¹ ». D'après le même auteur, la méthode synthétique, qui a pour caractère essentiel, au dire des pédagogues suisses et belges, de partir de l'élément le plus simple, la lettre, pour sélever aux divers groupements qui constituent les syllabes et les mots, la méthode synthétique « ne décomposerait pas ou décomposerait le moins possible ».

Peut-être cet exemple de confusion et de contradiction absolue dans l'emploi des mêmes termes, achèvera-t-il de convaincre nos lecteurs qu'il conviendrait de renoncer pour toujours, dans le langage pédagogique, aux grands mots d'analyse et de synthèse. Si pourtant on tient à les conserver pour distinguer les diverses marches suivies dans l'étude de la lecture, nous n'hésitons pas à dire que la seule signification logique qu'on puisse leur attribuer est bien celle du pédagogue suisse que nous avons cité.

⁷ *Science de l'éducation*, p. 178.

⁸ En France, il faut citer comme principaux initiateurs de cette méthode M. de Laffore, auteur de la *Statilégie* (1827), M. Dupont, auteur de la *Citolégie* (1827), MM. Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot, qui publièrent en 1932 la *Méthode de lecture sans épellation*. Les tableaux et syllabaires d'Abris, de Bébagnon, de Regimbeau, se rattachent aussi au même type.

⁹ Jacotot, au lieu de partir de la lettre et de la syllabe, partait du mot tout entier. Voyez J. *Jacotot et sa méthode*, par B. Pérez, 1883. p. 94.

¹⁰ In. Horner. *op. cit.*, p. 111 et suivantes.

¹¹ Y. Brouard, *Inspection des écoles primaires*, p. 232. M. Guillaume, dans son intéressant article du *Dictionnaire de pédagogie*, dit au contraire et avec raison : « La plus ancienne méthode procédait par synthèse. »

Enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. - Il ne faudrait pas croire que le système qui associe et combine l'enseignement de la lecture avec l'enseignement de l'écriture, qui essaye de les faciliter, de les animer l'un par l'autre, soit chose entièrement nouvelle. Dans son *Alphabet pour les enfants* (1750) le Français Delaunay recommande aux parents de « *mettre la plume à la main de l'enfant dès qu'il commence la lecture* ». Montaigne raconte qu'on lui avait appris en même temps à lire et à écrire. Jacotot, lui aussi, associait l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Mais c'est surtout dans ces dernières années, et à l'étranger, que cette méthode a rencontré vogue et crédit, au moins en théorie. « *Depuis quarante ans, dit un pédagogue allemand, il ne s'est produit qu'un seul article de revue en faveur de l'ancienne méthode d'épellation, ce qui n'empêche pas qu'on n'épelle encore dans la moitié peut-être des écoles allemandes, du moins des écoles rurales*¹². »

Voici comment M. Buisson décrit ce procédé :

« Dans le nouveau système d'enseignement, on donne à l'enfant un joli petit livre illustré. C'est son premier livre, et cependant il ne commence pas par un alphabet; il commence par des images : une roue par exemple, ou un nid, ou un chapeau (en allemand Rad, Nest, Hut). Au-dessous de l'objet gracieusement dessiné le nom est écrit en grosses lettres : c'est toujours un mot court et facile, ce que Vogel appelait un mot normal (i). Le maître parle aux élèves de l'objet qu'ils ont sous les yeux, à la fois dessiné et écrit; puis il leur montre les caractères qu'on emploie pour écrire le nom de cet objet. Il écrit lui-même au tableau le mot entier, pour le décomposer sous leurs yeux, pour leur faire prononcer isolément la voyelle, pour leur montrer comment les consonnes la modifient ; puis il leur fait cher der, deviner en quelque sorte, par analogie, quelques mots usuels où se retrouvent les mêmes sons et par conséquent les mêmes lettres ; enfin il leur fait chercher dans leurs livres, çà et là, des caractères semblables à ceux qu'ils viennent d'apprendre. Voilà pour l'exercice de l'ouïe et de la vue; celui de la main en est le complément immédiat, et très souvent même c'est par celui-là que l'on commence. Le maître trace au tableau noir quelques lignes horizontales et verticales, enseigne aux enfants un petit nombre de termes de convention dont il va se servir (tels que : en haut, en bas, à droite, à gauche, ligne courte ou longue, etc.) ; puis, quand tout le monde a pris en main la plume, il dicte à toute la classe les mouvements à faire, c'est-à-dire les lignes à tracer. Les élèves écrivent donc en mesure, et en quelque sorte au commandement militaire. Ce curieux exercice leur est plus facile qu'il ne le serait chez nous, d'abord parce que les caractères de la cursive allemande sont presque exclusivement rectilignes, ensuite parce que l'enfant a été généralement préparé dans le Kindergarten aux petits dessins de Froebel et que l'écriture n'est plus pour lui qu'une application nouvelle des mêmes exercices. Il apprend donc simultanément à lire et à écrire, tout en continuant à dessiner comme au jardin d'enfants¹³. »

Nous admirons l'art ingénieux qui a présidé à l'organisation d'un enseignement de ce genre, où l'on associe le travail des mains à l'exercice de l'ouïe et de la vue, où l'effort d'imagination représentative que suppose la lecture est aidé par l'activité physique qu'exige l'apprentissage de l'écriture ; où l'écriture elle-même est facilitée par des exercices préparatoires de dessin ; où enfin l'on rattache habilement à l'étude des signes du langage de petites leçons de choses, qui lui communiquent quelque variété et quelque attrait. On aurait grande envie de préférer cette méthode vivante et animée aux procédés ordinaires, qui imposent à l'enfant « *la répétition sans fin de sons et d'assemblages de sons qui ne disent rien à l'esprit, la continuité impitoyable de ces exercices monotones d'épellation, que suivent les exercices non moins sévères d'écriture sur l'ardoise ou le cahier* ». Peut-être en viendra-t-on un jour à pratiquer usuellement dans nos écoles cette méthode idéale. Mais on voit quels efforts elle exige de la part de l'instituteur. A vrai dire, le caractère général des réformes qu'a suggérées à la pédagogie moderne l'esprit d'innovation et de progrès, c'est de charger le maître de toute la peine dont on décharge l'élève. Il ne faut donc pas espérer, de longtemps encore, que la méthode que nous venons de décrire puisse se généraliser dans les écoles publiques. Ajoutons que, quelque effort qu'on fasse, quelque ingénieuse invention que l'on mette à soulager l'enfant, on ne parviendra jamais à supprimer dans l'enseignement de la lecture ce que cet enseignement comporte de mécanique et d'artificiel. Il ne peut y avoir une méthode de lecture parfaitement naturelle et rationnelle, par cette excellente raison que les lettres sont des signes de convention, et qu'il n'y a pas de rapport naturel entre ces signes et les idées qu'ils expriment.

Applications diverses de cette méthode. - Mais la théorie anticipe toujours sur la pratique, au moins

¹² Cité par M. Buisson, *Rapport*, etc.. p. 156.

¹³ M. Buisson, *Rapport*, etc., p. 151.

sur la pratique usuelle, et les pédagogues étrangers distinguent déjà deux manières différentes d'appliquer l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, suivant que l'on procède d'après la marche analytique ou d'après la marche synthétique.

Nous ne parlerons pas ici de ce qu'on appelle la *méthode synthétique* et la *méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture*¹⁴. Retenons seulement de toutes les tentatives l'idée générale qui les domine, à savoir, que l'écriture étant plus facile et relativement plus attrayante que la lecture, il est bon de faire marcher de front ces deux études. Qu'on n'objecte pas que les lettres écrites sont différentes des lettres imprimées : tous les pédagogues sont unanimes à reconnaître que le passage de l'écriture aux caractères imprimés ne présente aucune difficulté pour l'enfant. N'attendons pas que l'enfant sache lire pour lui mettre entre les mains le crayon ou la plume¹⁵.

«Les caractères de l'alphabet se gravent plus promptement dans la mémoire, si l'élève a la main assez exercée pour les tracer sur le tableau noir ou sur l'ardoise.¹⁶ »

Procédés accessoires. - Ce qui ajoute à la multiplicité apparente des méthodes de lecture, ce sont les procédés accessoires qu'on y ajoute pour fixer et soutenir l'attention de l'enfant. Tels sont le système Gervais, ou des cartons dits *syllabateurs* glissent l'un contre l'autre et servent à assembler les lettres et les syllabes; l'appareil Chéron qui remplace les rubans et les syllabateurs par deux baguettes; les tableaux Néel, qui simplifient l'exercice des baguettes ; la méthode Lambert, où deux roues concentriques présentent l'une les articulations, l'autre le son; la méthode Maître, où deux rubans se déroulent pour servir au même usage; la méthode Mignon, qui emploie un tableau mural à caractères mobiles ; la méthode Thollois, qui est une reproduction du bureau typographique de Dumas par les méthodes à images de Regimbeau, de Larousse et de Tel est encore le procédé phonomimique.

Procédé phonomimique. - Le principe de ce procédé n'est pas nouveau. Comenius avait déjà placé en tête de *son Orbis pictus* un alphabet à images, où à chaque lettre correspondait un cri d'animal ou bien un son familier à l'enfant. C'est la même idée qui inspire le *procédé phonomimique* de M. Grosselin, appliqué par madame Pape-Carpantier, dans son syllabaire à l'usage des salles d'asile. Les lettres de l'alphabet y sont associées aux gestes de la phonomimie.

Conseils généraux. - Quelle que soit la méthode employée, l'instituteur doit se préoccuper avant tout d'introduire l'intelligence et la vie dans la leçon de lecture. Qu'il ne mette pas seulement en jeu la mémoire mécanique de l'enfant ; qu'il intéresse ses autres facultés, son jugement, son imagination. La leçon doit être courte¹⁷, coupée au besoin par des questions qui l'animent, par des diversions qui l'égayent. N'oublions pas que la lecture est la première initiation de l'enfant à l'étude, au travail scolaire : prenons garde que ce premier contact ne lui soit trop pénible, et que par un apprentissage trop désagréable de la lecture, il ne soit dégoûté à jamais de l'étude.

Lecture courante et expliquée. - La lecture courante est un des exercices les plus importants de l'école primaire. Par là en effet l'enfant ne s'habitue pas seulement à vaincre les difficultés de la lecture proprement dite ; il apprend sa langue, il acquiert des connaissances nouvelles ; il se rend compte du sens des mots. Le choix d'un bon livre de lecture courante est d'une importance capitale : « *c'est la cheville ouvrière de l'école.* » Que le maître, en le faisant lire, explique d'avance le sujet du morceau qui va être lu ; qu'il en commente avec soin tous les termes.

« La lecture expliquée, dit un inspecteur général, est un des signes les plus encourageants du progrès qui s'accomplit dans notre instruction primaire. Sans doute cette explication est souvent sèche, indigeste, purement grammaticale et lexicologique,

¹⁴ Voyez sur ce sujet des détails intéressants dans le *Rapport* déjà cité de M. Buisson sur l'exposition de Vienne.

¹⁵ Très usitée déjà en Italie, en Allemagne, en Suisse, en Belgique, en Hollande, la méthode d'écriture-lecture n'a pu donné lieu encore à un grand nombre de publications en langue française. Citons l'*Enseignement simultané* de M. Lonay (Liège), le *Cours de lecture, etc., du frère Marianus* (Namur). La méthode d'écriture-lecture a été appliquée à l'école annexe de l'école normale de la Seine, grâce à l'initiative de M. Maurice Block, sous le nom de *méthode Schuler*.

¹⁶ *Science de l'éducation*, p. 171.

¹⁷ M. Rendu admet que la leçon de lecture peut s'étendre sans inconvénient de 20 à 30 minutes.

mais c'est un germe qui ira se développant... Ce sera la partie la plus vivante et la plus vivifiante de la classe, quand tous les instituteurs auront compris la nécessité de la préparer chaque matin avec un soin scrupuleux¹⁸ ».

Lecture expressive. - « La lecture expressive, dit M. Rousselot, est la lecture naturelle, dont le ton est approprié aux idées et aux sentiments exprimés dans le morceau lu. » Sans vouloir transformer nos écoles en conservatoires de déclamation, il est permis de se plaindre que les maîtres donnent généralement si peu d'attention à l'art de la lecture. Les pédagogues américains s'en préoccupent beaucoup, et ils demandent que « l'enfant lise avec sentiment, intelligence et grâce, qu'il comprenne ce que l'auteur a voulu exprimer, qu'il entre dans l'esprit du texte, qu'il maîtrise sa voix. »

« Tout instituteur doit être un bon lecteur. A l'heure présente, en Amérique, sur cent instituteurs il n'y en a pas un qu'on puisse appeler un bon lecteur¹⁹ »

En France, grâce à l'initiative de M. Legouvé, on commence à comprendre même dans les écoles primaires l'importance de l'art de la lecture, « qui est la base de l'art de la parole et qui repose sur des principes positifs et précis.²⁰ »

Observations critiques sur l'enseignement de la lecture. - Nous empruntons aux *Rapports* de l'Inspection générale un certain nombre d'observations critiques, recueillies sur le vif, et qui marquent avec précision quelques-uns des défauts les plus ordinaires de l'enseignement de la lecture :

« On ne fait pas de la lecture un exercice assez intelligent : les explications dont elle devrait être accompagnée manquent très souvent. - La lecture reste lourde, monotone. - La diction est inarticulée, sourde, confuse. - L'instituteur ne s'impose pas toujours l'obligation de lire le premier pour donner le ton et l'exemple. - La leçon de lecture n'est qu'un exercice mécanique qui ne conduit à aucun résultat utile. - Les enfants lisent mal parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. - Dans peu d'écoles la lecture est expressive et bien expliquée. - Il semble que le prix de la lecture soit le prix de la course : on lit pour lire, on lit trop vite, comme s'il ne s'agissait que d'assouplir la langue et le gosier des enfants. - Beaucoup d'instituteurs s'imaginent que l'enfant doit écrire seulement quand il sait lire²¹. »

Progrès constatés. - A côté des défauts signalés, mettons en regard les éloges accordés à certaines écoles, les progrès constatés en maint endroit :

« La nouvelle épellation est seule en usage. Les instituteurs suivent en général les méthodes de Vllemeureux, Ruck, Néel, Lemaître et Grosselin. - La méthode employée devient plus rationnelle, le procédé moins mécanique. - L'écriture et la lecture, enseignées simultanément, se prêtent un mutuel secours. - L'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait au tableau noir, à la grande joie des enfants. - A la lecture machinale a succédé une lecture plus intelligente, mieux raisonnée, expliquée par le maître et souvent résumée par l'élève. - Les instituteurs commencent à comprendre que la lecture bien faite doit être la base de tout leur travail ; quelques-uns préparent sérieusement cette leçon. - Les méthodes les plus suivies sont celles de Néel, Larousse et Régimbeau. »

L'enseignement de l'écriture. - Tous les pédagogues sont unanimes aujourd'hui pour reconnaître que l'enfant doit être exercé à écrire dès son entrée à l'école²², et qu'il ne faut pas attendre pour cela qu'il soit parvenu à la lecture courante. De plus en plus on reconnaîtra la vérité de cet axiome pédagogique que « dessin, écriture et lecture s'appellent et se soutiennent ».

D'autre part, il n'est pas inutile de rappeler que la leçon d'écriture elle-même, quelque mécanique qu'elle soit, peut devenir pour l'instituteur une occasion d'appeler l'attention des élèves sur le sens des mots qu'ils copient, sur la signification morale des phrases qu'ils écrivent. A ce point de vue le choix des modèles proposés à l'enfant a quelque importance²³.

¹⁸ *Rapport, etc.*, 1881, p. 71.

¹⁹ Page, *Theory and Practice of teaching. New-York, 1889, 19^e éd.*, p. 51.

²⁰ Voyez M. Legouvé, *Art de la lecture*. Voyez aussi la *Conférence sur la lecture à haute voix* de M. Anquetil (Sorbonne, 1868), et la *Circulaire ministérielle* du 30 septembre 1873.

²¹ Voyez les *Rapports* de l'Inspection générale, 1881-1882.

²² « La lecture et l'écriture, dit M. Gréard, sont nécessairement le fond de l'enseignement du cours élémentaire. Mais on ne saurait penser à entretenir les enfants des règles les plus simples de la langue avant qu'ils en soient arrivés à lire couramment de petites phrases ».

²³ Nous sommes disposé pour notre part à croire que tout enseignement peut avoir sa portée éducative, et c'est pour cela que le choix des modèles d'écriture ne nous paraît pas chose indifférente. Mais il nous semble exagéré d'admettre avec certains pédagogues (M. Braun, *op. cit.*, p. 378) que « l'étude de l'écriture ou de la calligraphie peut développer le sentiment esthétique, et, par conséquent, exercer une influence salutaire sur le sentiment moral, former le jugement... » Cela rappelle un peu trop le *Bourgeois gentilhomme* de Molière et ce que le maître à danser y dit de l'excellence de son art. « L'étude de la calligraphie, dit aussi le *Traité déjà cité* de Achille V. A.

Différents procédés. - Il n'y a pas, à proprement parler, de méthodes distinctes pour l'enseignement de l'écriture; il y a seulement des procédés divers. Les principaux sont le *calque*, *l'imitation des modèles*, les *cahiers préparés*.

On s'étonne que certains pédagogues recommandent encore le calque et l'emploi de transparents. C'est le cas de M. Rendu, qui veut bien reconnaître pourtant qu'il faut se hâter d'y renoncer, dès que l'enfant a pris quelque habitude d'écrire.

L'imitation des modèles abandonne l'enfant à ses propres forces et au début constitue peut-être un exercice trop ardu. Le plus tôt possible cependant il faut recourir à ce procédé, soit en présentant à l'élève des modèles sur papier, soit en traçant les caractères et les mots au tableau noir : ce qui, entre autres avantages, a celui de favoriser l'enseignement collectif.

Les cahiers préparés, où l'enfant n'a d'abord qu'à calquer, mais où les lignes directrices deviennent de plus en plus rares à mesure qu'on avance, sont la méthode qui convient le mieux à l'inexpérience des commençants. Ce système est la combinaison du calque et de l'imitation, c'est-à-dire celui que recommande la *Conduite des écoles chrétiennes*. Il peut être admis au début, à condition qu'on ne prolonge pas trop longtemps cet exercice trop commode. « *L'élève, dit M. Berger, doit être le plus tôt possible exercé à imiter librement des modèles et s'habituer en quelque sorte à marcher sans lisières.*²⁴ »

Une autre différence provient, dans l'enseignement de l'écriture, de l'emploi de l'ardoise et du crayon, du papier et de la plume²⁵. Pestalozzi, qui subordonnait l'écriture au dessin, a vivement recommandé l'usage de l'ardoise²⁶, parce que l'enfant manie le crayon plus facilement que la plume, et parce que sur l'ardoise il efface rapidement ses fautes. M. Brouard en revanche fait remarquer que l'ardoise, « le papier du pauvre », n'est jamais qu'un expédient, et que l'usage de l'ardoise rend la main lourde et contracte les doigts²⁷.

Enfin une autre distinction dérive de la préférence accordée, soit à l'écriture *cursive* ou *anglaise*, soit à l'écriture *française* mélange de la bâtarde et de la coulée. M. Buisson constate, d'après les publications exposées à Vienne, en 1873, « qu'il y a partout réaction contre l'abus de *l'anglaise*²⁸ ». Les programmes officiels français n'exigent plus aujourd'hui que la *cursive*, la *bâtarde* et la *ronde*²⁹.

De toutes ces distinctions et de quelques autres sont sorties un grand nombre de méthodes diverses, qui à des degrés variés peuvent être appliquées avec profit, pourvu que le maître sache s'inspirer, en les employant, de quelques principes essentiels³⁰.

Conditions nécessaires pour apprendre à bien écrire. - La force de l'imagination représentative, l'intuition nette, exacte et complète des formes à tracer, voilà une des conditions essentielles pour apprendre à écrire. Une autre condition, c'est l'habileté de la main, habileté qui est en partie naturelle, mais qui s'acquiert aussi par un exercice suffisant et par les précautions que l'on prend pour assurer la bonne position du corps, la bonne tenue de la plume.

Voici, d'après le *Manuel* de M. Rendu, les principes de la bonne tenue pour écrire³¹ :

«Le corps droit, d'aplomb sur le devant du siège, comme pour manger ;

«Les jambes en avant, non croisées ni repliées en arrière,

«Le bras gauche, oblique sur la table et soutenant le corps; la main à plat ; les doigts sur le cahier pour l'avancer ou le re-

doit cultiver le sentiment du beau et du bien. »

²⁴ *Manuel*, etc

²⁵ M. Horner condamne absolument cette méthode surannée.

²⁶ Voyez l'article *Écriture* dans le *Dictionnaire de pédagogie*, 2^e partie.

²⁷ « Il y a quelques communes, dit un inspecteur général, où j'ai eu à recommander l'emploi de l'ardoise pour faire écrire et dessiner les tout jeunes enfants. Les calligraphes de profession et les marchands de cahiers ont répandus contre l'ardoise un préjugé qu'il est bien difficile de détruire. »

²⁸ Voyez dans l'ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants* (traduct. Darin, 1883), p. 153 et suivantes.

²⁹ Le programme des écoles normales primaires de 1882 exigeait en outre la *gothique* et la *coulée*.

³⁰ Nous citerons surtout les méthodes Taupier (hachette), Taiclet (Paul Dupont), Reverdy (Bernheim), Gédalge, Flamant (Belin), Colombel (Forrant), Godchaux, Maire, etc.

³¹ E. Rendu, *op. cit.*, p. 159.

culer ;

« Le *cahier* un peu incliné à gauche ;

« Le *bras droit* libre de ses mouvements, presque aux deux tiers sur la table, écarté du corps de la largeur de *la main*;

« La *plume* entre les trois premiers doigts, allongés sans raideur ;

« La *main droite* ni en dedans ni en dehors, n'ayant pour point d'appui que les extrémités des deux petits doigts repliés, de telle sorte que la plume prolongée vienne à l'épaule ;

« Enfin la *tête* un peu inclinée en avant, autant seulement que la vue l'exige³². »

Conseils généraux. - L'enseignement de l'écriture ne saurait être considéré comme un exercice mécanique auquel suffit le cahier donné à l'élève. Le maître doit y intervenir constamment, et voici quelques-unes des règles auxquelles il se conformera.

Le maître doit avoir non seulement une bonne écriture, mais le talent d'écrire au tableau noir.

La leçon d'écriture doit être préparée comme les autres leçons.

Il ne faut pas abuser des exercices de calligraphie et de copie machinale; tous les devoirs de calcul, de rédaction, de dictées surtout, doivent être des exercices d'écriture courante et soignée³³.

Le maître ne doit pas assister de sa chaire aux exercices d'écriture : après avoir donné sa leçon au tableau noir, il doit circuler de banc en banc pour diriger les élèves, pour surveiller la tenue du corps, de la main, de la plume, pour corriger les fautes, pour redresser les lettres mal faites.

«En enseignant l'écriture, les maîtres n'auront pas à former d'habiles professeurs de calligraphie, mais à mettre les enfants à même d'écrire couramment et lisiblement.»

On ne saurait trop proscrire tout le vain luxe calligraphique, les puérils chefs-d'oeuvre de l'écriture, les traits de plume qui ne visent qu'à l'ornement.

Observations pratiques sur l'enseignement de l'écriture. - Voici quelques-uns des défauts ou des progrès signalés dans les *Rapports* de l'inspection générale, touchant l'enseignement de l'écriture :

«Il y a beaucoup de cahiers d'un genre très divers : les instituteurs m'ont paru passer trop aisément des uns aux autres»

Rien n'est mauvais en effet comme l'emploi successif de cahiers conçus d'après des méthodes différentes. Un tel défaut de suite ne peut que compromettre ou tout au moins retarder les résultats.

«L'ardoise, ce moyen si simple d'occuper les enfants, est rarement utilisée. - Le maître, au lieu de faire lui-même le modèle au tableau noir pour toute une division, préfère donner un modèle tout fait. - L'écriture est rarement professée. - L'instituteur ne se donne pas la peine d'examiner et de corriger les cahiers. - Les progrès dans l'écriture ne seront jamais sensibles tant que l'instituteur ne s'imposera pas la tâche de circuler dans les bancs pendant la leçon, d'aller d'un élève à l'autre pour surveiller la position du corps, la tenue de la plume, en un mot voir comment les enfants exécutent leur copie, pour rectifier sous leurs yeux les lettres qui lui paraissent défectueuses. - Les modèles n'apportent la plupart du temps à l'esprit de l'élève ni une connaissance nouvelle, ni un conseil utile, ni une idée morale. - Il faudrait interdire l'usage du cahier d'écriture en gros aux commençants : ils ne peuvent reproduire les caractères du modèle qu'en faisant des mouvements du poignet et du bras qui leur font prendre une mauvaise tenue et nuisent aux progrès ultérieurs. La grosseur des lettres à la portée du débutant est la moyenne.»

On peut contester la justesse de cette dernière observation. Le programme officiel recommande précisément pour le cours élémentaire l'usage de « *l'écriture en gros, en moyen et en fin* ».

En fait cependant, comme le constatent les rapports que nous analysons, « *l'écriture en gros est généralement abandonnée pour faire place à la moyenne*³⁴ ».

«- L'écriture est généralement bonne, nette et ferme. La suppression du cahier brouillon et l'emploi du cahier unique ont hâté le progrès, en enlevant à l'enfant et au maître l'idée qu'on n'aurait plus de cahiers de parade à exhiber dans les jours solennels.

³² Voyez l'ouvrage de M. le D^r Dally, *les Déformations scolaires*, Paris, Masson éditeur. M. Dally appelle l'attention sur les nombreux cas de déviation de la taille qu'il a observés dans les écoles. Il les attribue aux principes sur lesquels certains pédagogues font reposer l'enseignement de l'écriture.

³³ «Le temps consacré aux exercices d'écriture proprement dite sera d'une heure au moins par jour dans le cours élémentaire, et se réduira graduellement à mesure que les divers devoirs dictés ou rédigés pourront en tenir lieu.» (*Arrêté* du 27 juillet 1882.)

³⁴ M. E. Rendu est d'avis qu'il faut « commencer par l'écriture moyenne de 5 millimètres, pour arriver promptement (en deux ou trois mois) à la fine ». (*Manuel*, p. 154.)

- *On donne plus de soins à l'écriture expédiée qu'on ne faisait autrefois.*
- *Les bonnes écritures sans apprêt, mâles, courantes, ne se rencontrent que dans les premières divisions.*
- *Les corrections et les rectifications au tableau noir commencent à se généraliser. »*

Conclusion. - De tout ce qui précède il résulte que dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ces deux fondements de toute instruction élémentaire, les procédés intelligents, attrayants, remplacent de plus en plus la routine et les procédés mécaniques. L'écriture et la lecture ne doivent pas être abandonnées aux hasards d'une monotone épellation ou d'un insipide travail de copie : elles doivent être professées, enseignées par le maître, comme des éléments essentiels de l'étude de la langue maternelle.