

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^{re} 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 anise 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 abrégant, 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. A 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.

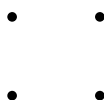
La lecture et l'écriture se tiennent et se complètent, « *comme les deux faces d'une médaille* ». Toutefois, si, théoriquement, l'on suppose que l'une a précédé l'autre, c'est l'écriture qui a dû venir la première. « *On ne peut évidemment pas lire ce qui n'a pas été écrit. Ce que les hommes ont dû inventer,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



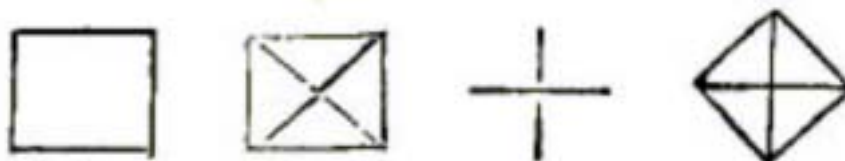
« *Le maître trace alors une ligne entre un point supérieur et celui qui est verticalement au-dessous, et dit : « Ce trait que je trace est une ligne. - Cette ligne qui va de bas en haut s'appelle une ligne verticale. » On grave dans la mémoire des enfants le sens de ce mot, en montrant des objets offrant 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. - 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 saura 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 *i*.
- 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'entends le son *i*.
- D. Cherchez 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 *usine*?
- R. J'entends, au commencement du mot *usine*, le son *u*.... »

TROISIEME 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 sur 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 sera 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 connaissons 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*.