

CHAPITRE VII.

LECTURE, ÉCRITURE ET LANGUE MATERNELLE.

Pages 151-172.

La partie considérable de l'Exposition qui était consacrée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture doit d'autant plus attirer notre attention qu'elle atteste le triomphe presque universel de méthodes notablement différentes des nôtres. Le verdict du Jury, d'accord avec l'opinion à peu près unanime du public compétent, a encouragé à Vienne, non-seulement pour la langue allemande, mais aussi pour plusieurs autres, un mode d'enseignement élémentaire encore peu répandu chez nous.

Pour faire bien comprendre la signification des choix faits par le Jury, il est indispensable de résumer d'abord en quelques lignes l'état de la question.

Différentes méthodes de lecture

Il y a longtemps que dans tous les pays on a critiqué la vieille manière d'apprendre à lire, celle qui, sous le nom de méthode *d'épellation*, commence par faire *nommer* les lettres au lieu de les faire *prononcer*, puis les fait assembler pour 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 recombinaison 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 ». Cependant c'est encore cette méthode qui est généralement employée en France, en Italie, en Espagne, en Portugal. On a plutôt tenté dans la pratique d'en atténuer les inconvénients que de renoncer au principe.

Au contraire dans d'autres pays, par exemple en Suisse, en Allemagne, en Autriche, dans une partie des États-Unis, on s'est préoccupé de simplifier l'enseignement de la lecture, de le rendre à la fois moins difficile, moins ingrat et moins routinier. Pour y parvenir, on a d'abord créé diverses méthodes de lecture par *articulations* (en allemand, *Lautiermethode*) ou méthodes phonétiques, méthodes analogues, au moins par l'esprit, à [152] celles qu'ont tenté d'introduire chez nous M. de Laffore et ses continuateurs. Elles ont toutes pour but de faire directement saisir et reproduire par l'enfant les *sons* et non pas les *signes* graphiques qui les représentent; elles visent toutes à ce qu'on a nommé chez nous la *statiologie* ou lecture immédiate sans épellation préalable. Aussi a-t-on pu les nommer également méthodes de *syllabation*, parce qu'elles ne font jamais lire des lettres isolées, mais des syllabes, c'est-à-dire des sons (voyelles) diversement modifiés par les articulations (consonnes). Pour la langue allemande en particulier, c'est au Bavarois Stephani que revient le principal honneur de cette réforme.

Ce premier progrès, appliqué surtout à la lecture de l'anglais et de l'allemand, fut bientôt dépassé à son tour par de nouveaux perfectionnements. On avait déjà essayé au commencement du XVIII^e siècle en France¹ et en Allemagne d'associer d'une façon intime l'enseignement de l'écriture à celui de la lecture et de

¹ On peut voir à la Bibliothèque nationale la curieuse *Méthode du sieur Pypoulain de Launay, ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin*, Paris, 1719, et plusieurs autres ouvrages destinés à l'application de cette méthode, entre autres un *Alphabet pour les enfants, contenant les huit leçons de la méthode* (1750), et composé par Pierre de Launay (ou Delaunay), fils du précédent. Ces deux auteurs, au milieu de bizarreries puériles, avaient très nettement entrevu le moyen de réformer l'enseignement de la lecture, d'une part en faisant syllaber immédiatement, de l'autre en faisant écrire en même temps que lire. « Une chose essentielle, dit Delaunay fils, 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. Il est bon de leur faire écrire toutes leurs leçons à mesure qu'ils les apprennent... » On voit, à n'en pas douter, par les dispositions même de ses huit tableaux, qu'il voulait faire beaucoup trouver à l'enfant par lui-même, en l'habituant à prononcer les lettres *be, pe, te*, etc., de façon qu'il n'eût qu'à les joindre à des voyelles : « *Le son des lettres, dit-il, doit conduire à trouver le son des syllabes, en joignant et en réunissant les sons des lettres. En épelant selon la nouvelle méthode on doit parvenir à trouver, et de soi-même, les véritables sons que l'on cherche. — Il faut, d'ailleurs, mettre les enfants à la lecture de bonne heure, sans attendre qu'ils sachent entièrement épeler, attendu que le tout vient à la fois.* » Il y a plusieurs autres préceptes ingénieux.

faciliter l'un par l'autre. Cette tentative aboutit à la création d'une méthode nouvelle, qu'un grammairien français, P. de Launay, avait proposé de nommer *scriptologie* ou *écriture-lecture*, que les Allemands appelèrent, en effet, *Schreib-Lese-Methode* et qui n'est autre qu'un enseignement combiné de l'écriture et de la lecture. Ce fut encore en Bavière que ce nouveau genre de progrès fut généralement introduit dans les écoles par l'initiative du professeur J.-B. Graser.

Dans cette méthode l'enfant commence par des sons et en forme successivement (par *synthèse*) des syllabes, des mots, des phrases : c'est ce qui l'a fait nommer méthode *synthétique*.

Elle tendait à son tour à retomber dans le formalisme et dans [153]la pédanterie quand un pédagogue trop oublié chez nous, Jacotot, lui apporta les éléments d'un immense succès. On sait comment Jacotot enseignait à lire : il donnait aux enfants le *Télémaque*, leur en faisait apprendre la première phrase par cœur, puis la leur faisait analyser en mots, syllabes et lettres, puis relire à haute voix, puis écrire. Cette méthode, suivant la manière dont on l'applique, peut devenir ou la plus machinale ou la plus intuitive de toutes. Les Allemands furent frappés du parti qu'on en pouvait tirer. Nous avons dit ailleurs comment ils s'en inspirèrent pour régénérer leurs leçons de choses; ils ne furent pas moins heureux pour l'enseignement proprement dit de la lecture et de l'écriture. Laissant de côté l'application au *Télémaque*, qui a l'air d'un tour de force, différents pédagogues, Seltzam à Breslau, Graffunder à Erfurt, et principalement Vogel, directeur d'une *Bürgerschule* à Leipzig, empruntèrent à Jacotot le principe de sa méthode et l'appliquèrent à l'enseignement de la lecture sous le nom de méthode *analytique-synthétique*.

Ils prenaient pour point de départ non plus comme Jacotot une phrase « quelconque », mais des mots très simples, susceptibles d'être lus et écrits aisément, puis décomposés en lettres, qui ensuite se recomposent en d'autres combinaisons donnant lieu aussi à des mots nouveaux bien connus de l'enfant. Cette méthode fait donc tour à tour faire aux enfants, comme Jacotot en avait si bien senti la nécessité, un double exercice intellectuel, l'un d'analyse, l'autre de synthèse. La diversité même de ces procédés tient l'esprit en éveil, exige toujours de la part de l'élève, comme de la part du maître, une certaine initiative intellectuelle et fait de cet enseignement élémentaire, au lieu d'un aride apprentissage mécanique, un premier et excellent moyen de culture générale².

Aussi la pédagogie allemande n'a-t-elle pas tardé à pousser à ses dernières conséquences le principe que Jacotot avait si heureusement entrevu et si mal exprimé par cette vague formule : « tout est dans tout. » La méthode dite analytique-synthétique s'appliquait tout à la fois à la lecture et à l'écriture. Mais l'écriture, à ses débuts du moins, n'est qu'une sorte de continuation des exercices préparatoires de dessin que Fröbel a ingénieusement systématisés; d'autre part, la lecture ne doit pas être bornée à la prononciation exacte des sons et à la connaissance des signes, elle doit [154] servir à faire apprendre des choses, à faire comprendre une pensée, en un mot à enseigner la langue.

Cette méthode nouvelle n'a pas encore de nom bien fixé : on a proposé de l'appeler méthode *réale* ou *concrète*, parce qu'elle fait saisir les choses sous les mots, les idées sous les signes; ou méthode *verbale*, parce qu'elle se sert de mots réels et non d'exercices syllabiques vides de sens; ou encore méthode *naturelle*, par opposition à toutes les autres, qui sont plus ou moins artificielles. On la désigne plus ordinairement, du moins en Allemagne, sous le nom de méthode combinée pour l'enseignement intuitif de l'écriture, de la lecture et de la langue (*Anschauungs-Sprech-Schreib-Leseunterricht*). Ce nom général ne dit pas assez comment s'applique cette méthode : quelques détails permettront d'en juger mieux.

L'enfant arrive à l'école, il sort du jardin d'enfants. Il ne sait pas encore ses lettres, mais il a la vue et l'ouïe exercées, il a une bonne prononciation, il sait tenir un crayon, tracer des lignes droites et courbes, imiter les figures régulières; par-dessus tout il a l'intelligence ouverte et curieuse; on s'est appliqué à développer chez lui ce que la langue vulgaire appelle si bien « l'esprit naturel », : il arrive donc bien préparé et, pour ainsi dire, armé de toutes pièces.

D'après l'ancienne méthode, on le mettrait avec un moniteur ou sous la surveillance directe du maître en face d'un tableau de lecture où il apprendrait ses lettres. Au contraire, dans le nouveau système d'enseignement que nous essayons de décrire, on lui donne 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, Rut*). 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*. Le maître

² Ceux qui voudraient se rendre compte de l'influence qu'a exercée la méthode Jacotot sur la pédagogie allemande pourront lire une brochure très intéressante publiée à Leipzig (1852, Klinckhardt, éditeur) par un instituteur de cette ville, auteur d'ouvrages aujourd'hui encore très répandus, Louis Thomas, *Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben, nach den Grundsoetzen Jacotot's*. On peut consulter ensuite, pour apprécier ce qu'a fait Vogel de la méthode Jacotot, un bon opuscule de M. Fred. Niessmann (Leipzig, 1864), *Vogel's analytisch-synthetische Lesemethode* : on y trouve des détails curieux.

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, puis le décompose sous leurs yeux pour leur faire prononcer isolément la voyelle, pour leur montrer comment les consonnes la modifient ; puis il leur fait chercher, 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 leur livre, 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 là que l'on commence. Le maître trace au tableau noir quelques lignes horizontales et verticales, enseigne aux enfants un petit [155] 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 Frœbel 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'enfants.

On le voit, tout ce qui rend chez nous ce double apprentissage pénible et fastidieux, — 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 sur le cahier, enfin le rôle passif et nécessairement machinal de l'enfant dans toute cette partie de l'enseignement, où l'on suit la marche logique, de l'abstrait au concret, au lieu de la marche naturelle à l'enfant, du concret à l'abstrait, — tous ces inconvénients qui font chez nous le désespoir des bons maîtres disparaissent dans la méthode combinée que nous venons de décrire. Il est facile de comprendre que cette méthode, outre qu'elle facilite les premiers éléments de la lecture et de l'écriture, leur donne une portée nouvelle en les rattachant à toute sorte de leçons qui leur communiquent quelque chose de leur variété et de leur attrait. La « dictée d'écriture » ou exercice d'écriture au commandement (*Taktschreiben*), est pendant les deux ou trois premières années d'école le lien et le centre de toutes les parties de l'enseignement. Chaque mot écrit, puis lu dans le cahier, lu ensuite dans le livre, donne lieu d'abord à de petites leçons de choses, et plus tard, à mesure que le niveau s'élève, à des questions de langue, d'orthographe, de grammaire, quelquefois même à des notions de sciences usuelles, d'histoire ou de géographie.

Telle est dans ses traits généraux la méthode nouvelle, celle qui, à l'Exposition de Vienne, éclipsait décidément toutes les autres.

L'analyse qu'en vient de lire, nécessairement incomplète, indique du moins les quatre groupes principaux auxquels on peut ramener les systèmes d'enseignement de la lecture et de l'écriture :

1° Méthode d'épellation ordinaire;

2° Méthode de syllabation directe ou sans épellation ;

3° Méthode synthétique d'écriture et de lecture combinées ;[156]

4° Méthode analytique-synthétique de lecture et d'écriture combinées avec les leçons de choses et de langue.

Nous nous bornerons à indiquer sous chacun de ces titres les ouvrages principaux que signalent à notre attention leur très grand succès et particulièrement les récompenses décernées par le Jury.

A. Méthode d'épellation ordinaire

Ancienne méthode

C'est à cette méthode que se rattachent la plupart des systèmes français, italiens et espagnols ; au contraire, il est à remarquer qu'il ne se trouvait pas à l'Exposition un seul livret d'école imprimé en allemand depuis plus de vingt ans qui appartient à cet ancien mode d'enseignement. Il n'en faudrait pas conclure, au dire des pédagogues allemands, que les nouvelles méthodes soient partout appliquées, mais seulement que les anciennes ne sont plus théoriquement défendues³.

L'exposition française contenait un assez grand nombre d'ouvrages de lecture rédigés d'après cette méthode. On comprendra la réserve avec laquelle nous nous abstenons d'instituer ici aucune comparaison

³ Dans une intéressante préface en tête de son premier livre de lecture (Leipzig , 1873), le Dr Jütting assure que depuis quarante ans il ne s'est produit à sa connaissance, dans toute la littérature pédagogique de l'Allemagne, qu'un seul article de revue en faveur de l'ancienne méthode d'épellation, ce qui n'empêche pas, dit-il, qu'on épelle encore dans la moitié peut-être des écoles allemandes, du moins des écoles rurales.

de détail entre ces divers ouvrages. Transcrivons seulement deux décisions du Jury que nous n'avons point à commenter : le diplôme de mérite donné aux petits abécédaires illustrés de M. Mulo et la médaille de progrès décernée aux tableaux de lecture de M. Henrion d'après l'ancienne méthode d'épellation. Cette récompense est, croyons-nous, la seule qui fasse exception aux principes dont le Jury s'est inspiré dans tous ses autres choix.

Il faut ajouter d'ailleurs que plusieurs autres méthodes de lecture participent au moins implicitement à des récompenses décernées pour tout un ensemble de publications scolaires. C'est ce qui est arrivé d'abord à l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, qui exposait une édition perfectionnée de sa méthode de lecture, la meilleure peut-être dans le vieux système, ensuite à presque tous nos éditeurs classiques.

B. Méthode de syllabation directe

Méthode phonétique

Il est assez difficile d'apprécier aujourd'hui cette méthode à sa juste [157] valeur. Elle a été surtout précieuse comme point de départ du mouvement nouveau, et si elle est dépassée dès à présent dans quelques pays, c'est grâce à ses propres perfectionnements.

En Allemagne, par exemple, il reste aujourd'hui peu de chose des procédés parfois bien compliqués et bien subtils qu'avaient imaginés Stephani, Krug et les premiers champions de la *Lautiermethode*. C'est une impossibilité pour toutes les langues, même pour l'allemand, de fonder l'art de la lecture sur l'analyse exacte des sons, sur l'harmonie rigoureuse du signe et du son. Mais ce travail ne fut point absolument perdu : il fit mieux ressortir l'absurdité de l'antique usage de l'épellation et provoqua la recherche d'une méthode *naturelle*. Graduellement simplifiée, et par là même améliorée, cette méthode de syllabation avec peu ou point d'épellation est encore employée dans plusieurs parties de l'Allemagne, et elle y rend de véritables services. On trouvait dans l'exposition bavaroise la 50^e édition du livre de lecture de Stephani (1802), livre qui a donné le signal de la réforme dans cet humble domaine; la 53^e édition de l'abécédaire (*Fibel*) de Büscher (Cologne) et d'autres ouvrages appartenant à des méthodes de syllabation tout à fait dépassées.

Pour la langue française, le Jury a honoré d'un diplôme de mérite un des essais inspirés par les mêmes principes : c'est le livre et le tableau de lecture de M. Henry Gervais, instituteur à Paris. L'ingénieux appareil que M. Gervais appelle un syllabateur a pour objet de résoudre un problème dont on s'est déjà souvent préoccupé chez nous : il s'agit d'apprendre à l'enfant à assembler les lettres, à former les syllabes en quelque sorte *de visu*. M. Gervais y parvient à l'aide de deux bandes de carton, dont l'une porte les voyelles et l'autre différentes consonnes simples ou doubles : il suffit de faire glisser ces deux pièces mobiles l'une à côté de l'autre pour obtenir toutes les combinaisons possibles, par conséquent pour faire saisir aux enfants la génération des syllabes et des mots depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes⁴. La méthode Néel, la méthode [158] Dupont, la méthode Régimbeau, etc., dont les éditeurs ont été récompensés, obtiennent des résultats analogues sans appareils mobiles : elles ont réalisé sur les procédés anciens d'incontestables progrès. Quelques-unes commencent aussi, comme la méthode Néel, à joindre des exercices d'écriture aux premières leçons de lecture, mais la combinaison de ces deux éléments n'est pas encore assez méthodiquement faite : on apprend déjà l'un avec l'autre, ce qui est bien, mais pas encore l'un par l'autre, ce qui serait mieux. On trouvait une méthode à certains égards fort originale et assez analogue aux meilleures méthodes phonétiques allemandes dans *l'Alphabet syllabaire de la Bibliothèque agricole des écoles primaires*, par M. Edmond Douay, qui classe méthodiquement les sons d'après la nature des lettres (voyelles, labiales, dentales, gutturales, liquides, sifflantes) et fait marcher concurremment l'étude de l'imprimé et du manuscrit.

Notre exposition contenait plusieurs autres appareils pour faciliter, d'après les mêmes principes, l'apprentissage de la lecture, ainsi que plusieurs méthodes récentes fondées sur la nouvelle épellation (*be, pe,*

⁴ Un autre instituteur de Paris, récemment enlevé à nos écoles, M. Chéron, obtenait le même résultat par un tableau mural qui figurait également à Vienne. Cet appareil, moins complet, est à certains égards d'une manœuvre peut-être plus facile pour les jeunes maîtres.

M. Émile Grosselet, dans la méthode dite *phonomimique*, a non moins ingénieusement composé deux séries de cartons mobiles destinés à glisser l'un contre l'autre et formant, quelles que soient les lignes de l'un et de l'autre que l'on rapproche, non seulement des syllabes, mais des mots fort bien choisis.

Nous ne parlons pas ici des appareils de même nature destinés à l'enseignement privé ; le nombre en est grand depuis l'ancien appareil Falempin jusqu'à la petite machine à lire de M. Born, exposée à Vienne, où deux bandes parallèles mobiles, que fait tourner un mécanisme très simple, font apparaître en regard l'une de l'autre la voyelle et la consonne formant une syllabe. On utiliserait plus aisément pour l'enseignement public, du moins dans les salles d'asile, la série de cubes de carton imaginés par le même M. Born, et qui juxtaposés deux à deux ou trois à trois par n'importe quelle face, donnent un assemblage de sons formant un mot. On pourrait tirer de là plusieurs jeux instructifs à bas prix.

de, au lieu de *bé, pé, dé*, etc.). La plupart même des méthodes anciennes ont été refondues, soit par les auteurs, soit par les éditeurs, en vue d'une adaptation à l'enseignement simultané à l'aide de grands tableaux muraux. La méthode phonétique s'introduit peu à peu dans la pratique de nos classes élémentaires. Ce qui a le plus entravé ses progrès jusqu'ici, c'est la crainte qu'ont d'excellents maîtres de perdre, en renonçant à l'épellation, le premier et presque le meilleur moyen de faire apprendre l'orthographe à leurs élèves. Nous croyons cette appréhension mal fondée, car il ne peut être question de supprimer l'épellation; il s'agit de ne pas commencer par là, de ne pas débiter par l'analyse abstraite des éléments du langage. Cette indispensable analyse ne s'en fera que mieux dans la seconde et la troisième année d'études. Que l'élève apprenne à lire le plus vite et le plus simplement possible: c'est quand il commencera à lire couramment qu'on lui fera faire en grand nombre des exercices de plus en plus compliqués d'épellation orthographique.

L'Espagne avait plusieurs méthodes exactement inspirées par les mêmes principes : une des plus claires et des plus simples, le *premier livre de lecture* de M. Valcarcel, semble être en quelque sorte la libre et ingénieuse reproduction de la *Lautiermethode* des Allemands appliquée à l'espagnol avec un réel succès. Elle a obtenu un diplôme de mérite, ainsi que deux [159] ou trois autres essais de même nature émanant d'instituteurs primaires, notamment un *appareil orthologique* pour l'analyse et la synthèse des syllabes, de M. Lidon.

En Angleterre et en Amérique, ce sont des méthodes analogues qui sont le plus généralement en usage depuis Bell et Lancaster; la plupart sont plus perfectionnées que les nôtres. À Vienne, la section américaine contenait plusieurs spécimens de ces méthodes de lecture fondées sur la syllabation immédiate, entre autres le *Spelling Book* de Webster, dont il se vend, dit-on, un million d'exemplaires par an. Le Jury a donné la médaille de progrès aux ouvrages de M. Edwin Leigh, de New-York. D'autres collections de charmants livres élémentaires pour l'étude de la lecture ont été en partie le motif des récompenses décernées à plusieurs éditeurs classiques, MM. Barnes, Harper, etc.

La plupart des livres de lecture américains forment une série graduée, un cours d'études primaires; ils commencent par un livret ordinairement illustré avec beaucoup de soin et de finesse. Ce livret, dont nous avons vu à Vienne quelques spécimens d'une rare beauté typographique, ressemble beaucoup plus à la *Fibel* allemande qu'à nos syllabaires. Au lieu de laisser l'enfant s'attarder dans l'étude des combinaisons mécaniques des lettres et des sons, on le met d'emblée en présence de mots réels, qu'il connaît et qui l'intéressent. L'idéal que poursuivent et qu'atteignent en partie les *Readers* comme ceux de MM. Martius Willson, Parker, Madison Wattson, etc., est d'amener l'enfant à lire presque aussi naturellement qu'il arrive à parler, non par une longue suite d'efforts pénibles et de répétitions machinales, mais par l'attrait de la curiosité, par le plaisir de la découverte, et par l'intérêt sans cesse renaissant que l'esprit trouve dans l'exercice à la fois spontané et méthodique de ses sens, de son imagination, de sa mémoire et de son jugement⁵.

Arrivée à ce degré de perfection, devenue si facile, si intuitive et si [160] naturellement progressive, la méthode de syllabation se confond déjà avec la méthode d'écriture-lecture, dont il nous reste à parler.

C. Méthode synthétique d'écriture-lecture.

D. Méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture (Écriture, lecture, langue et dessin combinés)

Méthodes nouvelles d'écriture et de lecture combinées : deux systèmes.

Nous n'entreprenons pas ici de distinguer tous les modes et toutes les variétés de la *Schreiblese-Methode* et de la *Leseschreib-Methode*, c'est-à-dire les diverses manières d'associer et d'animer l'un par l'autre l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture, soit en commençant par l'un des deux isolément, soit en les menant de front dès le premier jour. Rappelons seulement la différence caractéristique des deux méthodes : c'est surtout une différence de procédés. Dans le mode dit *synthétique*, on commence par les lettres, non pas qu'on les apprenne comme chez nous toutes à part, l'une après l'autre : dès que l'élève

⁵ Il paraît qu'une méthode toute semblable est en ce moment même appliquée à la langue russe. Un homme qui s'est spécialement occupé des progrès de l'enseignement populaire en Russie, le baron Korff, signalait à Vienne, dans des conférences pédagogiques, un livre de lecture rédigé sur un plan tel que l'enfant, guidé par les images, apprend à distinguer les caractères, quant à la forme et quant au son, en les voyant peu à peu se juxtaposer en mots de plus en plus complexes. L'image qui accompagne chaque mot lui fait pour ainsi dire découvrir par lui-même, l'analogie aidant, la signification de chaque lettre. Une collection de quelque six cents figures lui permet de s'initier par ses propres yeux au mécanisme de toutes les combinaisons phonétiques.

Une institutrice de Paris, M^{me} Bérard, avait envoyé à notre exposition à Vienne l'esquisse très heureuse d'une méthode toute semblable, où chaque leçon de lecture se ferait, comme dans les livrets allemands, en regard d'images, les unes de grand format, pour être placées devant les élèves, les autres introduites dans l'abécédaire. Il serait à souhaiter que cette méthode se généralisât.

connaît une voyelle et une ou deux consonnes, ou lui donne à lire de petits mots d'une, puis de deux syllabes, ordinairement accompagnés d'une gracieuse vignette. A partir de ce moment, chaque leçon se compose d'un exercice où la partie technique, l'étude des combinaisons purement vocales, est aussi réduite que possible, à deux ou trois lignes au plus, tout le reste de chaque page étant rempli par de petits mots qui, le plus tôt possible, se lient en petites phrases offrant un sens continu.

Dans le mode si ingénieux, mais si pédamment nommé « *analytique-synthétique* », on ne commence pas par les lettres, mais par un mot normal, c'est-à-dire pouvant servir de point de départ pour l'étude de la lecture. On décompose ce mot en lettres, puis on combine ces lettres de diverses manières. A chaque leçon suivante, on prend un autre mot normal qui donne lieu à des exercices analogues. A la fin, l'élève a vu toutes les difficultés, mais toujours dans des exemples concrets. Comme dans l'autre méthode, on se préoccupe de restreindre la partie purement mécanique de ces exercices, et on s'applique autant à les simplifier qu'on croit devoir chez nous les étendre et les multiplier pour rompre, comme on dit, l'enfant à cette difficile manœuvre.

L'emploi des figures varie avec les deux méthodes : dans la première, l'image représente un objet dont le nom commence par la lettre qu'on étudie : on mettrait en regard de la lettre *h* un *hérisson*, de la lettre *t* une *table*, de l'*é* un *écureuil*, etc.; dans la seconde, chacune de ces mêmes images servirait d'illustration, non à une lettre, mais à un *mot normal* qui serait tour à tour analysé et reconstitué par l'élève.

La différence entre les deux méthodes est aujourd'hui réduite à des [161] détails secondaires, puisque plusieurs livres de lecture existent en deux éditions, l'une disposée pour le mode synthétique, l'autre pour le mode mixte. Les mêmes images autrement placées, les mêmes mots, les mêmes exercices autrement gradués, servent pour les deux volumes.

L'exposition allemande possédait environ une soixantaine de livres de lecture élémentaire d'après la méthode synthétique et seulement vingt de la méthode analytique-synthétique. Les ouvrages que le Jury a distingués dans les deux genres sont presque tous de petits livrets illustrés formant la première série d'un livre de lecture en plusieurs volumes gradués, un pour chaque classe. Trois de ces collections ont été récompensées nominativement par un diplôme de mérite: ce sont les livres de M. Solereder en Bavière, ceux de M. Klauwell à Leipzig, enfin une collection plus ancienne due à quatre instituteurs saxons et connue sous le nom de *Lebensbilder* (tableaux de la vie). En donnant une idée de ces trois ouvrages, nous aurons fait connaître suffisamment la révolution qui s'accomplit dans les procédés de lecture.

La *Fibel* de M. Solereder commence par sept pages remplies de figures qui représentent des objets bien connus des enfants, meubles, outils, animaux, maisons : ce sera la matière des premières leçons de l'école, leçons de choses et exercices de paroles; puis vient une page de bâtons contenant tous les éléments rectilignes et courbes des lettres. La première leçon de lecture proprement dite ne présente à l'enfant que deux caractères, *i* et *n* : en haut de la page une image représente un hérisson (*Igel*) qui s'approche d'un nid (*Nest*). Ce jour-là l'enfant n'apprendra que ces deux lettres et leurs deux combinaisons *in*, *ni*, mais il apprendra en même temps à les lire et à les écrire. La page suivante lui montrera, à la suite d'une image représentant un peintre (*Maler*), la lettre *m*, qu'on lui fera comparer aux deux précédentes. Les leçons suivantes lui apprendront les autres voyelles, toujours combinées avec les deux seules consonnes qu'il connaisse encore, *m* et *n*. Les autres viendront successivement, toujours une seule à la fois, et il faudra trente-six leçons pour qu'il ait vu toutes les lettres. La fin du volume est employée à la révision de tous ces éléments et à l'étude des majuscules. Le second livret contient d'abord les exercices sur toutes les difficultés très habilement divisées et graduées, puis il aborde la lecture courante.

On le voit, ce livre forme la transition entre la méthode de syllabation de Stephani et la méthode analytique-synthétique. Celle-ci est au contraire représentée dans sa forme la plus hardie par les deux autres ouvrages récompensés. Les *Lebensbilder* de Berthelt, Jaekel, Petermann et Thomas donnent à l'enfant comme toute première leçon de lecture et d'écriture [162] une vignette représentant un poisson, et en regard de l'image le mot *Fisch* en caractères d'écriture et d'imprimerie; de ce mot on extrait d'abord la voyelle *i*, qu'on fait considérer à l'élève prise à part, puis la lettre *f*, puis le son composé *isch*, qu'il apprendra plus tard à décomposer. Il écrit aussitôt tout ce qu'il vient de lire. Même exercice pour *Rad* (roue), dont l'enfant extrait la voyelle, puis les deux consonnes, et ainsi pendant les quinze premières pages du volume. Après quoi viennent les mots classés par analogie de son et de forme, puis la lecture courante. Cette méthode en est à sa 54^e édition.

Dans le *premier livre d'école* de M. Klauwell, maître élémentaire dans une *Bürgerschule* de Leipzig, on commence par deux mots normaux bien choisis pour chaque voyelle: *Hut* (chapeau) et *Uhu* (hibou); *Esel* (âne) et *Rose* (rose); *Ofen* (poêle) et *Dach* (toit), etc.; puis viennent ceux des consonnes simples et doubles; il y en a quarante-huit en tout, chacun accompagné d'une fort jolie illustration. Sur chacun de ces mots un double exercice : décomposition, puis recombinaison. Chaque mot de plus qu'apprend l'enfant lui donne le

moyen d'en créer de nouveaux. Chaque exercice est très court, mais admirablement composé. Tout est fait pour tenir en éveil l'intelligence de l'élève; il est impossible que l'enfant ne prenne pas plaisir à des surprises si adroitement ménagées, à des difficultés si bien mesurées sur ses forces et dont chacune se présente juste au moment où il peut la vaincre en se jouant. Nous n'avons pas vu à Vienne d'ouvrage de ce genre qui fût mieux comprendre combien l'enseignement élémentaire de la lecture peut être rendu gracieux, clair, attrayant, rapide.

Plusieurs ouvrages analogues auraient sans doute été récompensés s'ils avaient été exposés à part, au lieu d'appartenir à des expositions collectives de librairie scolaire. Ainsi nous avons remarqué : dans la méthode analytique-synthétique : l'abécédaire illustré et le premier livre de lecture de M. Schlimbach, de Gotha, où les caractères manuscrits sont exclusivement employés jusqu'à ce que l'enfant soit tout à fait exercé aux éléments; — celui de Marschall, qu'édite le Dépôt royal des livres scolaires de Munich et qui est sans contredit un des meilleurs et des plus charmants pour l'enfance, composé avec un soin scrupuleux et orné de délicieuses vignettes; — celui de M. Fechner, admis dans les écoles de Berlin et recommandable par le soin qu'il met à insister sur les mêmes éléments, par l'emploi de séries de mots progressifs (exemple : *ei* [œuf], *eis* [glace], *seil* [corde], *wein* [vin], etc.), par le choix des morceaux extraits des meilleurs livres de lecture anciens et récents, enfin par le grand nombre des jolies poésies enfantines.

Dans la méthode synthétique : celui de Hoffmann, qui n'est qu'une autre édition de celui de Marschall prenant pour point de départ les [163] voyelles isolées au lieu de mots normaux; — celui de M. G. Gurcke, usité à Hambourg (44^e édition), illustré et bien divisé; — celui de MM. Radestock et Richter, de Leipzig, qui, sauf les trois premières lignes, est parvenu à supprimer complètement les exercices vides de sens et à ne mettre sous les yeux de l'élève que des mots connus; — celui de M. Fix, de Leipzig, où tous les modèles d'écriture et de dessin sont imprimés en blanc sur fond noir; — celui de M. Bock, de Breslau, où est rigoureusement suivie la recommandation de Basedow, de classer les lettres par familles naturelles où dès la première page il n'y a pas une ligne, pas une syllabe qui n'ait un sens, où enfin les toutes premières lectures sont semées de questions faciles et claires que l'enfant sera heureux d'avoir comprises et qui couperont la monotonie de l'exercice de syllabation; — celui qui sert d'introduction aux livres de lecture de MM. Bumüller et Schuster, de Fribourg-en-Brisgau : il débute comme les autres par les exercices préparatoires de dessin et d'écriture en mesure, consacre le recto de chaque page à l'imprimé, le verso au manuscrit, et mène progressivement, mais rapidement, jusqu'à la lecture courante.

Les expositions autrichienne et hongroise offraient dans l'ensemble une quarantaine de livres pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture; une dizaine seulement étaient du genre analytique-synthétique. Ce dernier mode d'enseignement ne paraît pas encore être aussi répandu qu'en Allemagne : il n'y en a pas un seul spécimen parmi les ouvrages officiellement autorisés pour être fournis d'office aux écoles et aux écoliers pauvres par le Dépôt ministériel des livres classiques. Certaines autorités scolaires locales ou régionales ont devancé l'impulsion du Gouvernement : le Consistoire évangélique de Transylvanie a fait composer expressément pour les écoles dont il a la haute direction un livre analogue à ceux de Klauwell et de Schlimbach (*Neue Handfibel*, de J. Michaelis).

En Suisse, la méthode d'écriture et lecture combinées est aussi généralement employée qu'en Allemagne, mais presque exclusivement d'après le mode synthétique, et encore entendu à la manière de Stephani et des premiers pestalozziens plutôt qu'à celle de Graser et de Vogel. En général, le livret de l'élève ne fait que résumer le tableau mural ou le tableau de groupe, analogue à ceux qu'on emploie chez nous. Il faut avouer, du reste, que la plupart de ces petits manuels suisses pour le premier enseignement n'offrent pas ce luxe de facilités et d'agrément que nous venons de remarquer dans les nouveaux livres allemands; beaucoup d'entre eux appartiennent encore au système qui prolonge les exercices de syllabation portant sur des sons vides de sens. Citons toutefois comme un des modèles du genre celui du canton de Thurgovie, qui, entre autres mérites [164], a celui de rendre impossible la lecture continue et machinale en intercalant sans cesse dans le texte des questions auxquelles il faut répondre, des phrases inachevées à compléter et un grand nombre d'ingénieux exercices de réflexion. Un autre petit livre très-remarquable est celui qu'a publié M. Fr. Beust pour son institution de Hottingen (Zurich) : les exercices de dessin par lesquels les élèves débudent, les leçons de choses sans cesse unies aux leçons de lecture et d'écriture et tout l'esprit de l'enseignement, analogique et progressif, en font un ouvrage réellement original.

La Suisse italienne exposait un abécédaire pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture composé par un professeur de Lugano, M. Giov. Nizzola, et recommandé par le Conseil de l'éducation publique du Tessin. Le Jury a récompensé cet heureux effort pour introduire dans l'étude de la langue italienne les mêmes procédés que nous venons de signaler : emploi intelligent des images, variété et gradation des exercices, exemples toujours concrets, passage rapide à la lecture attrayante, adaptation facile

aux leçons de choses.

Le petit livre de M. Nizzola n'est pas le seul où se retrouve l'application de la *Schreib-Lese-Methode* à la langue italienne. Deux autres appareils imaginés par des instituteurs italiens pour populariser l'enseignement collectif et simultané de l'écriture et de la lecture ont été honorés aussi d'un diplôme de mérite : l'un est un grand tableau mural de M. Furlani, à Udine; l'autre, un casier à lettres mobiles de M. Bosatra, à Pavie. Avec ce dernier appareil, le maître compose pour ainsi dire sous les yeux des élèves les modèles à lire et à copier. L'important est, dans tous ces systèmes à lettres mobiles, que les leçons soient très-régulièrement graduées.

Il faut voir plus qu'une simple coïncidence dans cette analogie spontanée entre les pédagogues allemands et italiens. Cette transformation, cette simplification des procédés de la lecture, appliquées à deux langues si différentes, répondent évidemment à des besoins réels qui sont les mêmes pour toutes les langues. Aussi le Jury n'a-t-il pas hésité à encourager cette même tendance dans la langue française⁶ : deux ouvrages belges lui en ont [165] donné l'occasion. Le premier est *l'Enseignement simultané de lecture et d'écriture* de M. Lonay, méthode adoptée dans les écoles communales de Liège et qui fait faire à l'élève une série d'exercices de dessin, puis d'écriture, avant de lui montrer les caractères imprimés; et bien que la marche des leçons offre quelques détails sujets à critique, le Jury a récompensé cette innovation heureuse due à un instituteur. L'autre ouvrage est, à notre sens, plus remarquable encore; il atteste à la fois la tendance réformatrice la plus nette et l'expérience pratique la plus approfondie : c'est le *Cours de lecture élémentaire d'après la méthode combinée de lecture, d'écriture et d'orthographe*, par le frère Marianus (Antoine Arens), à Namur. La page lithographiée et la page imprimée se correspondent et forment une double série scrupuleusement graduée. Les exercices sont nombreux, minutieux, et si l'on avait un reproche à leur faire, ce serait d'insister trop sur le détail technique des difficultés au lieu d'aller le plus vite possible à la lecture courante. Mais l'ensemble est digne des plus grands éloges et permet de considérer le problème comme résolu. L'auteur a raison d'affirmer que sa méthode « 1° repose sur la nature des choses; 2° qu'elle contribue puissamment à la culture des facultés intellectuelles et exerce simultanément l'ouïe, la parole, la vue et la main; 3° enfin qu'elle hâte les progrès des enfants, qui, tout en apprenant plusieurs choses à la fois, les apprennent plus à fond et plus facilement. » Les livrets du frère Marianus ont déjà eu onze éditions; ce n'est qu'un commencement : des méthodes régénératrices de l'enseignement comme celle-là ne seront jamais assez répandues.

Méthodes d'écriture.

Nous avons insisté sur ces diverses décisions du Jury à cause de la tendance générale qu'elles attestent; elles visent moins des mérites individuels que le mérite comparé des méthodes actuellement en présence. Nous n'aurions pas à tirer d'enseignements aussi généraux de l'examen des récompenses relatives à l'écriture et à la calligraphie, et nous nous bornons à en donner ci-dessous le relevé.

Nous ferons seulement remarquer, une fois pour toutes, la pensée d'ensemble qui ressort clairement des choix faits par le Jury dans l'innombrable quantité des spécimens d'écriture. Ceux qui ont été récompensés, ce sont les modèles les plus simples, les cahiers les moins prétentieux, les méthodes non les plus élégantes, mais les plus pratiques. Le Jury semble s'être appliqué à réagir contre les abus les plus fréquents de la [166] calligraphie scolaire, surtout contre la recherche des élégances superflues, qui entraîne tant de conséquences fâcheuses : d'abord, pour les débuts, un mode d'enseignement tout à fait machinal et passif, de fastidieux procédés de calque et d'interminables exercices automatiques qui ôtent toute spontanéité à l'œil et à la main de l'enfant; ensuite, pendant toute la durée des études, une perte de temps sans excuse, quelques centaines d'heures dérobées à l'éducation et absorbées dans la confection de puérils chefs-d'œuvre calligraphiques; enfin, comme seul fruit de tout ce travail, le mauvais goût, l'habitude d'attacher une importance ridicule à ce genre d'habileté et de confondre la belle simplicité des formes correctes avec la profusion capricieuse des traits de plume inutiles.

⁶ Ce serait dans cette classe de méthodes que rentrerait, si on devait la rapprocher des systèmes ordinaires, la phonimie de M. Aug. Grosselin, ou méthode « gesticulée », dont le principal caractère pour ce qui concerne l'enseignement de la lecture est de représenter chaque son par un geste correspondant aux divers signes de l'alphabet. Inutile de faire ressortir l'utilité de cette méthode pour l'éducation des enfants sourds-muets au milieu même des autres : c'est sans doute cet inappréciable bienfait qui a déterminé la plupart des adhésions à la *Société* fondée par M. Grosselin pour l'enseignement simultané des sourds-muets, et des entendants-parlants.

La méthode a cependant d'autres et de nombreux avantages pédagogiques pour les premières leçons dans les salles d'asile, et Madame Pape-Carpantier l'avait admise dans son cours pratique pour les directrices de salles d'asile; malheureusement elle est encore trop peu connue et trop peu répandue dans les classes élémentaires. (Voir, pour l'exposé de cette ingénieuse méthode, le *Manuel de phonimie* de M. Bourguin et les rapports annuels de la Société.)

Presque toutes les expositions, et surtout peut-être celles des pays latins, offraient de nombreux exemples de cette fausse direction donnée à l'enseignement de l'écriture. Le Jury, par sa sévérité à l'égard de tout ce vain luxe calligraphique, n'a fait que se conformer, pour ainsi dire, à l'esprit comme à la lettre des instructions adressées aux maîtres eux-mêmes par l'autorité scolaire dans plusieurs pays⁷, ainsi que des recommandations unanimes des pédagogues les plus éclairés⁸.

Il a du reste montré, par l'éclectisme avec lequel il a encouragé des méthodes très-diverses dans leurs procédés⁹, que le seul point capital à ses yeux est de proscrire la routine. [167]

Grammaire : Étude de la langue maternelle.

La réforme des méthodes de lecture et d'écriture, dont nous venons de voir le succès à Vienne, n'exerce pas seulement son influence sur la première année d'école; elle a aussi pour résultat de transformer complètement l'étude de la langue naturelle.

Quand la lecture et l'écriture absorbaient à elles seules le meilleur du temps et des forces intellectuelles des commençants, on devait réserver pour plus tard un autre objet d'étude, nouveau tourment pour le maître et pour l'élève : la grammaire. Après les longues heures entièrement consumées par l'épellation et par les pages d'écriture, venaient non moins longues et ennuyeuses celles de l'orthographe : règles à apprendre par cœur, dictées d'application, analyses grammaticales et mise au net de tous ces devoirs. Nous ne nous représentons pas assez l'idée que tous ces mots emportent dans l'esprit de l'enfant, l'effet que doit produire sur une intelligence naissante et jusque-là peu cultivée cette brusque entrée dans le monde de l'abstraction, ce régime d'études complètement factice, d'une sécheresse et d'une monotonie rebutante. On peut bien demander que l'enfant s'y plie, mais non qu'il s'y intéresse. Pour la langue comme pour les autres branches, ce mode d'instruction, nécessairement fondé sur la mémoire d'une part, sur l'obéissance de l'autre, est un tour de force qui dure quelques années. Ainsi donné, l'enseignement n'est plus, comme il serait dans la nature des choses, un stimulant et un plaisir pour l'intelligence, c'est une discipline subie par contrainte qui n'augmente la somme des connaissances qu'en diminuant l'initiative, le libre élan des facultés mentales. Aussi la science acquise de cette façon n'est-elle pas assimilée par l'esprit, qui la rejette dès qu'il sort de cette atmosphère artificielle de l'école pour rentrer dans la vie de tous les jours et reprendre ses allures naturelles.

Il y a longtemps que les bons maîtres ont vu le danger et se sont préoccupés d'y porter remède : les méthodes nouvelles leur en donnent le moyen. Enseignées comme elles doivent l'être aujourd'hui, la lecture et l'écriture donnent la première impulsion à l'étude de la langue; et cette étude s'y rattache si intimement, qu'on ne saurait dire précisément à quel instant elle commence. L'élève des classes élémentaires ignore ce que c'est que la grammaire, et il en fait tous les jours. Quand il arrivera au [168] cours moyen, il saura les règles les plus générales de la langue et de l'orthographe, il distinguera les genres, les nombres, les formes principales des verbes, les principales fonctions des mots; mais toutes ces connaissances, il les possédera sous forme concrète, il les aura acquises non à force d'apprendre des règles par cœur (il n'a pas même de grammaire entre les mains), mais par de nombreux exercices de langage et de pensée tout ensemble. Dans le domaine des mots comme dans celui des choses, on lui fait prendre dès les premières semaines d'école

⁷ En France, par exemple, dès 1855, l'*Instruction sur les règles à suivre par les commissions d'examen pour les brevets de capacité* disait formellement : « 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 ». *La direction pédagogique des écoles primaires* (20 août 1857) insistait sur les mêmes principes et prescrivait au maître « d'éviter de mettre les élèves aux prises avec des difficultés extraordinaires et des traits bizarres, de réserver tout son temps pour la *posée* et l'*expédiée*. A ces recommandations expresses un document plus récent, l'*Instruction sur l'organisation de l'enseignement dans les écoles primaires*, ajoute encore celle-ci : « Les phrases servant de modèles d'écriture doivent toujours présenter un sens complet et avoir pour objet soit un précepte de conduite, soit une notion utile. » (18 nov. 1871)

En Autriche, l'instruction ministérielle du 20 août 1870 dit : « Les exercices d'écriture dans les classes élémentaires doivent se borner à faire acquérir une certaine habitude d'écrire couramment, à faire reproduire correctement de petites phrases. Ils doivent être dès le début intimement liés avec les exercices de langue et d'orthographe, ainsi qu'avec les leçons de choses. »

⁸ « Former l'œil et, par lui, la main, voilà toute la méthode » dit M. Van Hasselt dans son rapport sur l'Exposition de Vienne. « C'est l'image d'une lettre acquise par la vue que la main s'exerce à reproduire. Aussi bien la première condition nécessaire pour bien écrire, c'est une intuition forte, exacte et complète des formes à tracer; la seconde condition, c'est un exercice suffisant de la main, toujours accompagné d'efforts pour rendre d'une manière de plus en plus parfaite les formes observées. »

⁹ Parmi les objets honorés d'une récompense, les uns sont destinés à l'enseignement simultané, par exemple les grandes feuilles murales pour l'enseignement de l'écriture en commun (Berne); les autres supposent les modèles faits par le maître au tableau noir; d'autres sont des modèles lithographiés, sur feuilles volantes ou en albums (Greiner à Vienne, Müller à Francfort); d'autres forment des cours gradués, divisés en plusieurs cahiers, dont chaque page est plus ou moins préparée pour l'élève, soit qu'on le guide tout à fait au début par un calque ou un demi-calque, soit qu'on se borne à lui commencer chaque ligne ou même une seule ligne (Callewaert en Belgique, Grincheux et Pigment en France); d'autres encore sont sur ardoise artificielle ou sur papier ardoisé, ciré, etc. (Ignaz Fuchs à Prague, Suzanne à Paris, etc.). Il y a partout réaction contre l'abus de l'*anglaise*.

l'habitude d'observer, de comparer et de réfléchir. Jamais on ne lui a fait considérer le signe sans le mot, ni le mot sans l'idée; jamais on ne lui a imposé la nécessité d'apprendre sans comprendre, de commencer par des formules abstraites et de substituer dans ses opérations intellectuelles la marche de la logique à celle de la nature. Ainsi dirigé, l'enfant passe des petites classes aux classes moyennes avec un très mince bagage de termes grammaticaux, mais avec une préparation pratique et intuitive suffisante pour le rendre apte aux études plus systématiques qu'il abordera en temps utile.

Les diverses expositions de librairie scolaire permettaient de constater pour la plupart des langues de l'Europe la même tendance à remplacer l'enseignement didactique de la grammaire par des exemples, des exercices, des lectures, des études et des remarques faites sur le vif de la langue usuelle. Évidemment on commence à se pénétrer partout du mot de Herder : *Il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire*. C'est là le but commun que poursuivent par des voies différentes les diverses écoles pédagogiques.

En Allemagne seulement on compte sur cette question trois ou quatre systèmes, sans parler de leurs subdivisions : les uns veulent qu'on traite le langage comme un organisme dont les lois apparaissent par l'analyse de ses parties; ils en font donc une étude spéciale et suivie, un cours de grammaire et d'orthographe moins abstrait, mais aussi didactique que chez nous. Les autres veulent que le livre de lecture seul serve de matière à tous les exercices de langue et que le maître procède tour à tour par l'analyse et par la synthèse des mots et des phrases; d'autres poussent encore plus loin la foi à la méthode euristique et attendent tout de l'usage, de la lecture, de la pratique habilement dirigée et des questions posées à propos au milieu même des leçons de lecture et d'écriture.

En Amérique, on a essayé d'appliquer les procédés intuitifs et les appareils synoptiques à tout l'ensemble de l'enseignement grammatical : on a, par exemple, des diagrammes ou grands tableaux muraux pour l'analyse grammaticale ou logique comme il y en a chez nous et ailleurs pour la lecture, l'écriture ou le calcul. Mais l'idée dominante dans la plupart des [169] méthodes américaines est de compter avant tout sur la pratique, sur l'habitude, sur le pli que fait prendre naturellement à l'esprit la répétition fréquente d'un même acte.

La médaille de mérite décernée à la maison Harper de New-York appelle particulièrement notre attention sur une série de *Leçons pour l'enseignement de la langue*, où nous remarquons les publications très originales du professeur Swinton. Ses deux premiers livres de grammaire pour les écoles primaires sont l'essai le plus hardi et le plus méthodique que nous connaissions pour substituer l'étude vivante et concrète de la langue au formalisme grammatical. Dans ces exercices on ne part pas du mot pris isolément, mais toujours de la pensée exprimée par la phrase. Pas une définition n'est imposée a priori; c'est l'élève qui la trouve en examinant l'exemple qu'on lui donne. S'agit-il de lui donner la première idée de ce qu'est une préposition, le maître prend un livre et le place tour à tour sur, sous, *dans*, *près de*, *hors de* la table ; il demande à chaque fois où est le livre, quel *rapport* il y a entre le livre et la table; et il n'a pas de peine à faire comprendre ensuite que la préposition marque les rapports. S'agit-il de faire décomposer une phrase en ses propositions, une proposition en ses termes essentiels et secondaires, le maître donne aux élèves tous ces éléments épars et leur demande d'en faire un tout; par exemple : « Washington était le chef de l'armée américaine; Washington était né en Virginie; Washington était né en 1732; Washington fit capituler un général anglais; le lieu de la capitulation s'appelait York-Town; le général s'appelait Cornwallis, etc. Faites une phrase de tout ceci. » En construisant sa phrase l'enfant va comprendre bien mieux que par toutes les formules à quoi sert le pronom personnel, le pronom relatif, le participe, etc. Tout le livre est dans cet esprit et rédigé avec un soin extrême. On a fait une très large part à un genre d'exercices qui rend de grands services : le devoir fait, chaque élève prend la copie de son voisin et la corrige pour l'orthographe, la ponctuation, le style ou le sens, dans une petite lettre qu'il adresse au maître. Les livres de M. Swinton contiennent une quantité de ces petites lettres critiques. Il est à noter qu'ici les exercices de composition et de style font suite avec une étonnante facilité aux exercices de grammaire proprement dits. Dans les uns comme dans les autres l'enfant n'est amené à parler que de ce qu'il a vu, connu, expérimenté : c'est la méthode intuitive appliquée avec autant de bonheur que de hardiesse à l'étude de la langue maternelle.

La même tendance s'est décidément accusée depuis quelques années dans l'enseignement du français. On connaissait depuis trente ans la méthode « éducative » du Père Girard, et les applications fécondes qu'elle a [170] reçues tout d'abord en Suisse. « Homme de Dieu et de notre siècle, » comme l'a nommé M. Villemain, le Père Girard avait su donner une valeur morale autant qu'intellectuelle à un enseignement jusqu'alors abstrait et aride.

Peu à peu notre enseignement grammatical s'est senti de cette heureuse influence. Le terrain était tout préparé quand parurent les petits livres d'un regrettable instituteur, M. Larousse, ces nombreux ouvrages

élémentaires où de bons juges ont cru retrouver la menue monnaie du Père Girard et où du moins il est impossible de ne pas voir un sens très juste de ce qui convient à l'enfance, un art heureux de simplifier et d'animer l'enseignement oral et écrit. Le succès qui accueillit cette réaction contre la subtilité et la complication des anciennes grammaires ouvrit les yeux à beaucoup de maîtres et hâta le mouvement. Aussi pouvions-nous offrir à Vienne une collection de grammaires élémentaires conçues avec de grandes diversités d'exécution, d'après les mêmes principes qui ont prévalu chez nos voisins¹⁰. Le Jury a distingué dans le nombre la *Première* et la *Deuxième année de grammaire* de MM. Larive et Fleury, qui peut en effet passer sinon pour le seul, du moins pour un des meilleurs types de l'enseignement nouveau.

La plupart des pédagogues étrangers qui venaient visiter notre section s'étonnaient d'abord d'y trouver cette profusion de livres de grammaire pour les commençants; mais ils convenaient, après un court examen, que les plus récents et les plus répandus parmi ces livres sont moins des traités *ex professo* que d'ingénieux recueils d'exercices, aussi commodes pour le maître que profitables pour l'élève. Ce serait, au dire même de plus d'un maître allemand, une erreur de croire à la supériorité du système qui remplace le recueil spécial d'exercices grammaticaux par des fragments du livre de lecture. Nous avons sans doute péché par excès dans l'étude des subtilités de l'orthographe et de l'analyse; mais d'autres ont commis l'erreur contraire, et nous aurions aujourd'hui beaucoup plus à perdre qu'à gagner à les imiter servilement. C'est, ici comme ailleurs, de nous-mêmes et non d'autrui qu'il faut nous inspirer pour accomplir les réformes qui conviennent à notre tempérament, et le plus sûr moyen de ne jamais [171] dépasser nos rivaux ou nos maîtres en pédagogie serait de vouloir trop leur ressembler.

Livres de lecture

Nous avons réuni dans ce chapitre les trois branches d'enseignement qui doivent être unies en effet dans la pratique, et nous avons successivement envisagé les différentes sortes d'ouvrages qui concernent spécialement l'un ou l'autre de ces trois enseignements : lecture, écriture, grammaire. Il nous reste à dire quelques mots de ceux qui au contraire servent de lien et d'instrument commun à ces diverses études et à presque toutes les parties du programme primaire : nous voulons parler du livre de lecture.

En jetant les yeux sur quelques-uns des livres de lecture qui occupaient, à Vienne, de nombreux rayons de bibliothèque, il était facile de reconnaître au premier examen que ces ouvrages ne sont pas conçus partout de la même façon, parce qu'ils n'ont pas partout le même rôle dans l'école.

Chez nous le livre de lecture a été jusqu'ici un recueil de morceaux variés plutôt qu'un cours complet d'enseignement. Pour les Allemands, pour les Suisses, pour les Autrichiens, pour l'Amérique, l'exercice de lecture proprement dit n'est que le prétexte; l'objet du livre de lecture est de donner à l'enfant une sorte d'encyclopédie des connaissances indispensables. La lecture en classe étant le grand moyen de culture générale, le *Lesebuch* doit en fournir les éléments dans un ordre méthodique et, pour cela, parcourir à peu près tout le cycle des études primaires; c'est là que l'enfant apprendra non seulement la lecture et la grammaire, mais encore les notions d'histoire nationale, de géographie générale et spéciale, de sciences physiques et naturelles, de littérature, et enfin de morale. Aucune partie de ce vaste programme ne peut être impunément négligée.

Aussi les livres de lecture allemands comme ceux de l'Amérique tendent-ils, après de longs débats, à se rapprocher d'un type uniforme : ils ne diffèrent plus guère que par la forme, par les détails d'exécution, par les proportions données aux diverses parties. La notion même d'un livre de lecture implique un plan encyclopédique et une subdivision en plusieurs volumes correspondant aux années scolaires et formant une série graduée. La forme que les pédagogues allemands nomment *aphoristique* pure est à peu près généralement remplacée par une forme *systematique* plus ou moins tempérée. Sans transformer le livre de lecture en un traité rigoureusement ordonné, on n'admet plus qu'il se compose de morceaux détachés et disparates se suivant à l'aventure. Il doit y avoir un classement, au moins général, par ordre de matières et par degrés d'études. Les cadres mêmes de ce classement ne varient guère plus que sur des points secondaires. On [172] s'est inspiré presque partout de Pestalozzi, comme il s'était lui-même inspiré de la nature en demandant qu'on entretienne l'enfant des objets qui l'entourent immédiatement et qui sont souvent ceux qu'il remarque le moins. L'école, la maison, le jardin et les objets animés ou inanimés qui s'y trouvent :

¹⁰ Nous n'avions pas encore la *Nouvelle grammaire française* de M. Brochet, livre qui, s'il n'entre pas tel quel et immédiatement dans l'enseignement primaire, donne néanmoins une impulsion dont nos écoles profiteront tôt ou tard. Sans dispenser l'élève de l'étude technique et mnémotique qui sera toujours nécessaire, on arrivera, en suivant la voie qu'indique M. Brochet, à donner aux enfants l'explication historique ou logique de beaucoup de règles et de beaucoup d'exceptions, à leur faire acquérir des vues générales sur la formation des mots et des familles de mots, une certaine intelligence enfin des grandes lois du développement de notre langue. M. Brochet prépare une petite grammaire pour les écoles.

telles sont les sections naturelles du premier livre de lecture. Celui de la seconde année étend un peu ce premier horizon, passe de la famille au village et de l'enclos paternel aux scènes de la vie champêtre; plus tard et progressivement on s'élèvera du village au pays, de la campagne à la nature. L'histoire, la géographie et l'histoire naturelle des trois règnes se distingueront peu à peu et seront traitées avec quelque développement, mais toujours sous la forme attrayante, par récits mettant seulement en lumière les grandes idées et les grands faits.

Il est inutile d'ajouter que le *Lesebuch* allemand et le *Reader* américain ont déjà sur nos livres de lecture un grand avantage par le fait même qu'ils se composent de cinq ou six volumes se faisant suite, animés du même esprit, offrant à la fois l'unité et la gradation qui manquent nécessairement même à d'excellents ouvrages faits par des auteurs différents et sans plan commun. Un des rares livres de lecture en français qui présentassent cette répartition pédagogiquement si avantageuse en une série de volumes bien gradués a valu à l'éditeur une récompense : c'est le livre de lecture de M. le professeur Van Hollebeke, en six volumes et en deux éditions, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles, publié à Namur par la maison Wesmael-Charlier et adopté par l'autorité scolaire. C'est tout un cours d'études par morceaux brefs, simples et clairs, depuis les leçons de choses élémentaires jusqu'aux notions de physique, d'histoire naturelle, d'hygiène et de morale.

Ainsi qu'on peut le voir par la liste des récompenses que nous transcrivons ci-après¹¹, le Jury n'est pas entré dans l'examen comparé des différentes collections de livres de lecture. Il n'a décerné de récompenses spéciales pour la rédaction de ce genre d'ouvrages qu'à quelques-uns des cantons suisses, qui, comme ceux d'Appenzell et de Thurgovie, méritent en effet d'être cités avec les plus grands éloges; partout ailleurs, comme ces livres étaient presque tous exposés par les éditeurs, c'est aux éditeurs, et non aux auteurs, qu'ont été décernées la plupart des récompenses.

Voici le relevé des récompenses qui sont exclusivement ou principalement motivées par des livres de lecture et par d'autres ouvrages primaires destinés surtout à l'enseignement de la langue. Nous renvoyons aux chapitres suivants les récompenses spécialement relatives à d'autres branches d'étude. Nous suivrons le même ordre pour les travaux d'élèves.

*
* *
*

¹¹ Le tableau des récompenses est disponible à <http://michel.delord.free.fr/fb1873-lecture-recompenses.pdf>