

Lettres à un instituteur : méthode rationnelle ou naturelle pour apprendre à lire et à écrire en même tamps [suite]

Autor(en): **Théodore, G.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **1 (1872)**

Heft 9

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040149>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

la volonté humaine ne joue un rôle quelconque dans l'établissement des gouvernements ; et les partisans du système contraire, ne peuvent nier à leur tour que Dieu ne soit , par excellence et d'une manière éminente, l'auteur de ces mêmes gouvernements.

» Il paraît donc que ces deux propositions : *la souveraineté vient de Dieu* et *la souveraineté vient de l'homme* , ne se contredisent pas absolument ; pas plus que ces deux autres : *les lois viennent de Dieu*, *les lois viennent de l'homme*. »

Ceux qui admettent l'origine divine de la souveraineté sont dits professer le *droit divin*. Il y en a qui ont faussé cette notion en enseignant que le pouvoir vient *directement* et immédiatement de Dieu. Cette erreur était celle des gallicans et des parlementaires en France depuis Louis XIV ; elle a été aussi professée par certaines écoles et plusieurs synodes protestants. La vérité est que le pouvoir vient de Dieu , comme de son principe , mais que la forme de la souveraineté et la personne des gouvernants est réglée par un concours de circonstances et de volonté humaine. Ainsi le souverain quel qu'il soit , a reçu le pouvoir de Dieu mais indirectement et par des moyens humains. Il n'y a qu'une souveraineté qui vienne *directement* de Dieu , c'est la souveraineté religieuse du chef de l'Eglise.

LETTRES A UN INSTITUTEUR.

Méthode rationnelle ou naturelle pour apprendre à lire et à écrire en même temps.

III

« Ainsi le dessin linéaire, l'écriture et la lecture seraient enseignés dans un ordre naturel, le dessin ayant existé avant l'écriture, et l'écriture avant la lecture. » (1) C. MARCEL.

Paris, 15 août 1872.

Mon cher ami,

L'épigraphe renferme en substance toute ma troisième lettre et je me contente de renvoyer mes lecteurs au livre indiqué au bas de la page, que M. Quix, rédacteur de l'*Ecole Primaire*, appelle, *une œuvre de génie* et qu'il voudrait voir entre les mains des pères et des mères de famille intelligents et de tous les instituteurs.

¹ Premiers principes d'éducation par M. Marcel, chez Aug. Broyer et Cie, 49, rue St-André des Arts à Paris. 1 vol. grand in-18, broché, prix 4 fr. L. 4, Ch. 3, section 2 de l'Écriture apprise avant la lecture. Page 395. Nous reproduirons ce chapitre dans un prochain numéro.

Je désirerais que pour exercer la main des enfants on leur donnât, comme modèle de dessin linéaire, des angles droits, des carrés, des rectangles, tracés en entier à l'encre rouge ou bleue, sur laquelle ils n'auraient qu'à repasser ensuite avec une plume ou un crayon. Il faudrait autant que possible leur faire comprendre auparavant surtout par des comparaisons avec d'autres lignes, la définition de ces diverses figures et donner aux côtés des angles et des quadrilatères une longueur déterminée qu'on pourrait même faire mesurer par les enfants, comme un centimètre, un demi-centimètre, deux centimètres, afin d'habituer de bonne heure l'œil à l'application des longueurs. On pourrait ensuite donner, comme modèles, des angles aigus, obtus, opposés par le sommet, des parallélogrammes, des losanges, des cercles avec des rayons, des diamètres, des cordes, voire même de façades de maisons avec portes et fenêtres, ayant toujours soin d'indiquer la longueur précise des lignes et de faire répéter ces données à haute voix par les enfants.¹

Une fois que leur main est assez ferme, je leur fais commencer le cours simultané de lecture et d'écriture. Ce dernier exercice offre incontestablement aux enfants plus d'attrait, plus de satisfaction et beaucoup moins d'ennuis et de difficultés que le premier.

Dans le dessin les modèles doivent *être tracés d'abord en entier* à l'encre de couleur, sur laquelle les élèves n'ont plus qu'à repasser. Les mots à faire lire et copier, sont divisés en syllabes séparées chacune par un trait vertical, qui sera un peu plus gros quand il est placé entre deux mots. L'enfant doit prononcer chaque syllabe tout le temps consacré à l'écrire. Le livre de lecture sert en même temps de modèles d'écriture et chaque syllabe est marquée d'un chiffre, comme il suit :

1	2	3	4	5
u	ne	bo	bi	ne
<i>u</i>	<i>ne</i>	<i>bo</i>	<i>bi</i>	<i>ne</i>

L'enfant doit d'abord apprendre à lire et à écrire les chiffres. A l'aide de billes, de pièces de monnaie ou même de pastilles, je leur donne l'idée des nombres 1, 2, 3, 4, 5, que j'applique à divers objets très-familiers, procédant toujours par des affirmations claires et précises, même touchant les choses les plus simples : « Nous avons 1 bouche, 1 nez, 2 yeux, 2 oreilles, 5 doigts, 5 doigts à la main droite et à la main gauche. » On ne doit interroger que sur les matières qu'on a déjà expliquées, en allant successivement de l'élève plus fort au plus faible : les questions doivent être en général à la portée de la moyenne de la classe, et même plutôt au-dessous qu'au-dessus.

¹ Les dessins les plus faciles de la collection de l'*Ecolier parisien*, chez Monrocq, 3, rue Suger, rempliraient ce bnt.

Puis, après avoir donné toutes les explications nécessaires, je leur montre le signe écrit de ce nombre, je le prononce distinctement, je le leur fais répéter après moi, je le leur fais écrire et enfin prononcer à eux tout seuls, *le même procédé sera suivi exactement plus tard pour les mots.*

Il est évident qu'avec leurs petites mains les enfants écrivent avec moins de peine l'anglaise moyenne que la grosse ; en commençant les lettres seront simplifiées autant que possible. Comme l'enfant doit prononcer chaque syllabe tout le temps consacré à l'écrire, le maître pourra lui demander à quelle syllabe du mot il en est. S'il était par exemple, à celle du milieu, dans le modèle cité plus haut, l'élève devra répondre : « Syllabe 3, *bo.* » L'attention des enfants se fixe avec difficulté pendant longtemps sur le même objet ; comment leur fera-t-on donc associer une idée fugitive, et toujours peu claire pour eux, à des caractères écrits d'une forme trop peu attrayante pour captiver leur œil ? J'avais entendu dire à plusieurs pères de famille que leurs enfants n'avaient su lire couramment qu'après avoir longtemps barbouillé des cahiers d'écriture. De là m'est venue la pensée d'employer l'écriture pour fixer l'attention des enfants sur les signes écrits des idées, afin de les associer dans leur esprit d'une manière durable. Il va sans dire que l'enfant aura à écrire un plus ou moins grand nombre de fois, selon son intelligence et sa mémoire, les différentes combinaisons des lettres. Les caractères imprimés se trouvant à côté de l'anglaise, et ayant une certaine ressemblance, il sera aussi facile aux élèves de lire les syllabes de la première ligne que celles de la seconde. Le maître toutefois devra de préférence les interroger sur la première, puisque l'écriture est le moyen, tandis que c'est *la lecture* qui est le but. Il ne sera nullement question encore de majuscule, pas plus que du nom de chaque lettre, au moins pour les consonnes, on ne s'en occupera que plus tard. Il s'agit de familiariser d'abord les enfants avec la forme et la valeur des consonnes.

IV.

L'idée précède toujours le signe.

Passer du tout à ses parties.

(*Principes de la méthode rationnelle.*)

Ainsi que nous venons de le voir dans la lettre précédente, dont les observations sont de la plus haute importance, l'enfant doit apprendre successivement à connaître et à lire avec le maître les cinq premiers chiffres, puis à les écrire et à les lire seul. Qu'il me soit permis d'entrer dans des détails et d'indiquer les moyens auxquels j'ai eu quelquefois recours.

Je plaçais dans un sac des jetons portant les chiffres 1, 2, 3, 4, 5 ; un enfant tirait et tous devaient écrire le mot : *numéro*, après lequel ils plaçaient le chiffre du jeton qui était sorti. La première page du cahier et du livre de lecture composés à cet effet conte-

nait nu-mé-ro 1, nu-mé-ro 2,... nu-mé-ro 5 et puis une rangée de chiffres.

Les premiers exemples ne doivent renfermer que des syllabes composées d'une consonne suivie d'une voyelle, comme *numéro*. J'avais choisi pour mots : *du café, une lime, une bobine, de la farine*; puis une page entière était consacrée aux chiffres, 6, 7, 8, 9, comme précédemment.

Ensuite venaient : *la robe de ma mère, rené a bu de la tisane, de la limonade, la mule de rémi*. Ces exemples une fois parfaitement sus, je réunis dans une seule page les syllabes : *mé, me, ma, mè, mo, mu, mi*, que les enfants doivent lire imperturbablement ou bien je les leur montre dans les leçons précédentes, auxquelles elles ont été empruntées. Je leur fais remarquer que les lèvres font le même mouvement pour prononcer chacune de ces syllabes, à cause de cette lettre placée la première et qui se compose de trois lignes verticales inclinées ou non et unies entre elles. Je leur en fais examiner la forme avec le plus grand soin, je la fais tracer sur un tableau noir et je leur dis :

« Quand vous recontrerez de nouveau cette lettre, vous n'aurez pour la prononcer qu'à remuer vos lèvres comme vous venez tous de le faire si bien. » Puis je leur fais lire ces syllabes en intervertissant l'ordre du livre. A la leçon suivante ou immédiatement après, si leur attention n'est pas fatiguée, nous examinons comment notre oreille est frappée d'un son particulier à chacune de ces syllabes, même en lisant les deux premières (*mé, me*) et la quatrième (*mè*) qui ne diffèrent que par un petit signe dont je montre la forme et indique la valeur, mais sans en dire le nom, parce que ce serait tout à fait inutile. Les enfants comprennent aisément que c'est la seconde lettre (la voyelle) de ces syllabes qui donne le son, puisque ce dernier change avec chacune d'elles. A l'aide de caractères mobiles, s'il le faut, je placerai alors successivement à la droite de *m* les voyelles *e, é, è, i, o, a, u*, dans un ordre quelconque. Comme la valeur et le nom de ces dernières sont identiques, je les fais prononcer chacune à part, en leur montrant que les lèvres restent immobiles pendant la durée de ces divers sons, tandis que la langue seule remue dans l'intérieur de la bouche pour passer d'un son à l'autre. A quoi bon ajouter que ces lettres s'appellent voyelles, parce qu'elles ont un son par elles-mêmes, cela me paraît nullement opportun; mais je fais voir que la lettre *m* n'a par elle-même aucun son et qu'elle ne sert qu'à modifier celui des lettres placées à sa droite, c'est-à-dire qu'elle ne sonne que jointe à une des lettres *e, a, o, u*... Inutile de parler de consonnes.

Le même exercice peut s'appliquer aux syllabes connues : *bo, bu, bi*, et les enfants eux-mêmes forment par analogie les syllabes : *be, ba, be, bè* qui ne se trouvent pas dans les exemples cités; de même pour *ro, ri, ré*, et les syllabes à former, comme précédemment : *ra, ru, re, rè*. Il est de la plus haute importance pour le maître de bien fixer l'attention des élèves sur la forme et la

valeur des lettres *b, r*, et de toutes les autres consonnes simples ou combinées, *be, bre*, dont il sera question dans la suite de l'abécédaire. Il leur parlera, pour les intéresser et les instruire à la fois, de tout ce qui peut rentrer dans ces leçons. Par exemple : D'où vient le café ? combien il y a d'espèces de farine ? On aura soin de terminer ces phrases, s'il y a moyen, par les mots eux-mêmes que les enfants ont à lire et à écrire ; ce qui leur en démontrera l'utilité incontestable, tout en les gravant davantage dans leur mémoire.

Le maître aura soin de ne jamais appeler les consonnes par leurs noms : *emme, bé, ess*, ce qui troublerait les commençants.

Quand les élèves lisent facilement un modèle, on peut les questionner sur chacune de ses syllabes dont on intervertit l'ordre. Selon leur plus ou moins grande facilité, pour apprendre à lire et à écrire, on les retiendra plus ou moins longtemps sur chacune de ces leçons. Certainement que les élèves intelligents et attentifs auront moins besoin d'écrire les modèles que les autres ; il leur suffira de le faire une fois ou deux, tandis que les étourdis les écriront peut-être cinq ou six fois sans être aussi avancés qu'eux.

Dans cette première liste de mots, il ne sera pas question des lettres *q, x* et *y*. Avant de passer au paragraphe second ou à la deuxième liste qui commencera la prochaine lettre, il faut bien s'assurer que les enfants connaissent toutes les voyelles simples et les différentes syllabes qui se trouvent dans les modèles ou qui en sont formées par analogie. On leur apprendra ensuite à lire et à écrire les nombres 10, 11, 12, 13, 14, 15 ; on leur expliquera avec beaucoup d'exemples à l'appui les signes suivants : 1° le signe = (égale ou se prononce toujours comme) ; 2° le signe $\bar{\cdot}$ (se prononce quelquefois comme) ; 3° le signe — { (à former par analogie.) Ainsi : *ha = a, çà = çà, co = ko, gi = ji*, tandis que *sa $\bar{\cdot}$ çà, sa $\bar{\cdot}$ za, ci $\bar{\cdot}$ si, si $\bar{\cdot}$ zi, su $\bar{\cdot}$ çu, su $\bar{\cdot}$ zu*, et autres syllabes tirées des phrases de l'abécédaire ou formées par le maître et les élèves. En outre *l'i = li, j'a = ja, m'o = mo* ; sans prononcer le mot apostrophe, on doit montrer que ce signe est pareil à l'accent aigu, mais occupe une autre place. Après les syllabes

bo, bi, bu, le signe — { ainsi disposé — $b \left\{ \begin{array}{l} a \\ é \\ e \end{array} \right.$ indiquera aux en-

fants qu'ils ont à former par analogie les syllabes *ba, bé, be*.

Il ne faut pas se presser ni accumuler les difficultés, si on n'a pas les mots convenables pour expliquer et formuler telle ou telle règle de prononciation, mais aussi on ne doit laisser échapper aucune occasion pour intéresser les enfants et les instruire sans jamais fatiguer leur attention. On dira quelques mots en passant sur la forme et la valeur de l'accent aigu, de l'accent grave, de l'accent circonflexe, et on les répètera quand on rencontrera plus loin ces mêmes accents. Je ne vois aucun inconvénient à ce que le maître lui-même traduise ou fasse traduire par les enfants,

en patois, les phrases et les mots qui, sans cela, ne seraient fort bien compris.

Je ne puis, sans faire un cours complet de pédagogie, donner plus d'explications générales sur les précautions à prendre et qui varient suivant les élèves. Je m'adresse du reste à des hommes intelligents et expérimentés qui en savent plus long que moi sur ce sujet. Je me contenterai donc d'indiquer les listes des mots qui doivent composer l'abécédaire, et que j'ai classés en paragraphes avec le soin de graduer toujours les difficultés.

G. THÉODORE, *professeur*,
membre de la société générale d'éducation
et d'enseignement.

JOURNAL D'UN JEUNE INSTITUTEUR.

SIXIÈME ARTICLE.

Samedi 13 novembre. — En vain je m'étais proposé d'écrire chaque soir : les soins matériels absorbent tout mon temps. Mon installation a été longue. Sans meubles et presque sans argent, que pouvais-je faire pour orner ma chambrette, dont les vitres sombres et les parois enfumées me faisaient mal et ne me donnaient que des idées noires ? Aujourd'hui, mon petit réduit a un aspect un peu plus réjouissant, grâce à ce génie de la nécessité qui m'est venu en aide et m'a fait trouver un peu de chaux et quelques tableaux. Vienne le petit mobilier que la commune a commandé à mon intention et je me trouverai logé d'une manière fort convenable. Je n'y aurais pas tenu autrement. Notre esprit prend aisément la teinte de ce qui l'environne ; si l'œil se repose sur la verdure ou sur les fleurs, l'âme s'épanouit et conçoit ces charmantes idées qu'on admire dans l'Arioste et le Cygne de Mantoue ; de tristes pensées au contraire semblent assaillir celui dont la vue ne porte que sur de sombres tableaux. Voilà pourquoi peut-être les prisonniers sont si tristes et exhalent des chants si lugubres. Voilà pourquoi aussi il est si important d'avoir des salles d'école bien éclairées et bien ornées. J'ai dû mettre la main à la mienne dont toutes les décorations consistaient en quelques cartes et en un pauvre crucifix qui donnait vraiment des idées peu dignes, avec une *jambe rompue* et un bras cassé sans compter la moitié de la couronne d'épines enlevée par... quelque compatissant polisson sans doute : cet âge n'est pas toujours sans pitié.

J'ai sorti de la poussière un tableau assez bien réussi du Père Girard. Cette *figure* que de soi-disant amis ont plus défigurée que ses plus ardents contradicteurs,

Mieux vaut un sage ennemi que d'aussi sots amis.

cette figure mérite une place dans les écoles, par reconnaissance,