

Annexes

Annexe 1 Lire et écrire, il y a 130 ans

Voici quelques extraits instructifs du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, en 1887.

Attention, page 138. L'attention est la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet. La puissance d'attention varie en intensité et en durée, selon l'âge et les facultés de chaque homme. Mais dès les premiers temps où l'enfant commence à apprendre, il doit être exercé à la porter, ne fût-ce que pendant quelques minutes, sur la leçon qu'il entend ou sur le travail qu'il accomplit. C'est la condition indispensable de tout progrès. Elle n'est pas moins importante au point de vue moral qu'au point de vue intellectuel. Celui qui ne sait pas écouter une recommandation ou un conseil avec attention, c'est-à-dire, selon le sens étymologique, en *tendant* toutes les facultés de son esprit, sera négligent et relâché dans l'exécution. [...]

Les élèves doivent toujours répondre à voix très haute ; au contraire, le maître pourra parler doucement. L'oreille des élèves s'habitue vite aux éclats de voix, qui dès lors ne servent plus à rien. [...]

Nous devons ici prévenir une erreur où peuvent tomber les jeunes maîtres. Quand nous demandons de rendre l'enseignement intéressant, nous ne voulons pas dire qu'il convienne de dépenser le temps de la classe à des récits de pur amusement, ou d'entremêler les plaisanteries aux choses sérieuses, encore moins qu'il faille omettre les règles épineuses et éluder les exercices difficiles. La classe ne doit pas devenir un lieu de divertissement. C'est le travail qu'il faut faire aimer, et non le plaisir. Le maître qui possède son sujet et qui l'expose avec ordre et avec précision, pourra fixer et retenir l'attention de ses élèves sur une règle de grammaire ou d'orthographe aussi bien

que sur un beau chapitre d'histoire. Il faut pour cela qu'il aime son état, et que les élèves sentent qu'il est avec eux de cœur et d'âme. [...]

Même *une* heure d'attention est une somme difficile à atteindre pour le grand nombre des enfants ; on devra donc varier le mode d'enseignement, en faisant, par exemple, alterner l'exposition et les interrogations. Une condition essentielle pour que l'attention de la classe ne soit pas distraite, c'est que tous les élèves soient à peu près de même force ; les retours en arrière, nécessités par l'ignorance de quelques retardataires, ne sont guère moins nuisibles à l'attention générale qu'une course en avant où le maître serait seulement suivi par le petit nombre. Toutes les fois qu'un point nouveau est exposé devant les élèves, un redoublement d'attention est nécessaire : il faut alors multiplier les exemples, en commençant par les cas les plus simples, en variant les données, faire trouver des exemples aux enfants, rester tout le temps nécessaire sur le même point jusqu'à ce qu'on se soit assuré que la notion nouvelle est entrée dans l'esprit de tous. Le succès de l'enseignement dépend du solide établissement de ces étapes graduelles.

Composition et style, page 450. C'est à la composition que doit tendre tout l'enseignement de la langue depuis la leçon de lecture jusqu'à celles de syntaxe et d'analyse logique ; car il importe avant tout d'amener l'élève à exprimer clairement, correctement ses pensées. Cependant, c'est l'exercice qui jusqu'ici est le moins employé dans les écoles primaires. On n'en fait usage que dans le cours supérieur, et comme les élèves n'y ont pas été préparés progressivement, ils y trouvent de grandes difficultés. [...]

Il semble encore à la plupart des instituteurs que l'art d'écrire ne peut venir que lorsque l'élève connaît bien l'orthographe et l'analyse tant grammaticale que logique. C'est une grave erreur. L'élève n'apprend bien sa langue qu'autant qu'il est exercé de bonne heure à l'employer pour rendre les idées qui lui viennent par les sens, par le jugement, par la conscience ; il s'y intéresse alors par le développement qu'y trouvent ses facultés créatrices, et les règles de la grammaire ne sont plus pour lui de sèches abstractions sur des mots isolés, mais bien les lois d'un organisme qui se développe avec la pensée, et qui ne sert pas seulement à l'exprimer, mais encore à la produire. [...]

« Ainsi entendus, non plus comme des exercices superficiellement plaqués, pour ainsi dire, sur les études de la dernière heure, mais comme des *exercices fondamentaux dirigés depuis la première classe* en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, les exercices d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses penchants et de ses devoirs ; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants. » (Gréard, *Instructions pédagogiques de 1877*, page 42.)

Conversation, page 571. Les exercices oraux sont une partie importante du programme, qu'on néglige trop souvent. Nous ne voulons pas seulement parler de l'usage fréquent et pour ainsi dire constant des interrogations qui doit créer dans une école bien conduite un échange d'idées continuel, bien qu'inégal, entre le maître et l'élève. Il y a plus : les enfants des écoles primaires, parfois même les élèves qui arrivent à l'école normale, ne savent pas s'exprimer ; il faut, à la lettre, leur apprendre à causer.

À l'école primaire, dans les campagnes surtout, les enfants ont besoin qu'on les façonne à la parole : en classe, par des questions, par des récitations et des lectures expliquées, par de petites narrations portant

sur des faits réels, par des encouragements à ceux qui spontanément demandent les explications, font des remarques sensées, improvisent des exemples pour l'application des règles, etc. ; hors de la classe, dans les jeux, les récréations, les promenades. C'est souvent là qu'un maître intelligent et attentif saisira le mieux le naturel de ses élèves, leurs penchants, leurs qualités, leurs défauts ; il tiendra compte de ce qu'il leur aura entendu dire pour corriger à coup sûr les travers de langage et plus encore les travers d'esprit qu'il aura remarqués. [...] Il leur fera prendre goût aux conversations sérieuses et suivies, il leur fera peu à peu abandonner les manières de parler grossières, brusques, saccadées, tapageuses, si fréquentes chez les enfants qui ne font en classe usage de la parole que pour réciter leurs leçons sur un ton nasillard.

Copies (Usage et abus des), page 572. Les copies jouent un grand rôle dans l'enseignement primaire. Il n'y a même pas longtemps qu'on fait autre chose que des copies dans les écoles. On copie moins depuis que le maître parle davantage. Mais on copie encore et on copiera toujours beaucoup au début de l'enseignement. Faut-il le regretter, faut-il viser à la suppression totale de la copie ? Nous ne le croyons pas. Nous approuvons au contraire cet exercice, mais à une condition, c'est que la copie soit tout à la fois un exercice d'écriture, de lecture, d'orthographe, de récitation même au besoin, et que toujours il ait pour résultat de meubler l'intelligence des enfants de faits et de connaissances à leur portée. Voilà un lourd programme pour un exercice en apparence si modeste. [...]

Savoir bien copier, c'est tout ensemble savoir bien lire et bien écrire ; c'est savoir aussi bien voir, bien retenir, bien fixer son attention et bien comprendre ce qu'on fait.

Dictée, page 703. Il ne faut pas oublier que la dictée, considérée en elle-même, et dans son objet propre, est un simple exercice d'orthographe. Or, l'orthographe n'est que l'application des règles qui concernent l'écriture des mots. La connaissance de la langue elle-même est quelque chose de bien

plus complexe et de bien plus élevé. On peut jusqu'à un certain point savoir comment s'écrivent les mots d'une langue, et se méprendre parfaitement sur le sens de ces mots, c'est-à-dire sur leur rapport avec l'idée qu'ils expriment ; ignorer surtout l'art de s'en servir soi-même pour rendre ses propres idées, ce qui est évidemment le but suprême qu'on doit se proposer quand on étudie une langue quelconque et, à plus forte raison, sa langue maternelle. [...] Dans ces limites, mais dans ces limites seulement, l'exercice de la dictée n'en reste pas moins d'une utilité et d'une importance incontestable. S'il est absolument hors de doute qu'on ne sait pas sa langue quand on ne sait qu'en écrire les mots, il est hors de doute aussi qu'on ne la sait pas complètement quand on ne sait pas les écrire.

Écriture, page 798. [...] Nous nous bornerons à remarquer que l'enseignement de l'écriture, trop dédaigné dans certaines écoles, demande, de la part du maître, plus que toutes les autres parties du programme, une intervention personnelle prolongée, une dépense quotidienne considérable de temps et de soins. Si le mode d'enseignement individuel est nécessaire quelque part, c'est quand il s'agit de conduire les petites mains si lourdes et si gauches des enfants, de corriger et de rectifier leurs premiers essais plus ou moins informes, de leur tracer, à côté de ces essais, des modèles dont ils puissent suivre des yeux l'exécution. Nos anciens maîtres d'école, moins surchargés, hâtons-nous de le dire, et moins pressés que ceux d'aujourd'hui, ont laissé sur tous ces points d'excellentes traditions qu'on aurait tort de laisser perdre, et nous trouvons dans nos plus vieux livres de pédagogie des directions qu'il n'est peut-être pas inutile de remettre en mémoire à un bon nombre d'instituteurs. [...] Il [le maître] veille à ce que les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume soient toujours observés quand l'élève écrit, que ce soit un exercice spécial d'écriture ou une rédaction de devoir.

Écriture-Lecture, page 801. C'est par cette expression abrégée qu'on désigne souvent la

méthode de l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture. Cette méthode, qui, après avoir été pratiquée en France dès le siècle dernier par quelques novateurs, n'a reçu ses derniers perfectionnements que dans la seconde moitié de celui-ci, gagne rapidement du terrain dans tous les pays où l'instruction populaire est en honneur.

Grammaire, page 1195. [...] Tâchons de nous faire une autre idée de ce que doit être un enseignement fructueux, populaire dans le bon sens du mot, de la langue maternelle. Voyons pour cela comment nous acquérons l'usage d'une langue.

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

L'enseignement de la langue doit commencer nécessairement avec les premières leçons de lecture par l'habitude de bien prononcer les mots et de n'en laisser passer aucun que l'élève ne comprenne. À mesure que la lecture devient plus nette, la prononciation plus correcte, il ne faut pas se borner à des mots isolés, mais faire construire de petites phrases, en ayant soin que ces phrases soient l'expression de la pensée de l'élève, de sorte qu'il se les approprie et les fasse passer dans son langage habituel. [...]

Le point essentiel de la réforme est, selon nous, que l'élève ne se borne pas à recevoir des mots, à les plaquer dans sa mémoire, mais qu'il soit exercé à s'en servir, que la composition entre essentiellement et à tous les degrés dans l'étude de la langue. Ce ne

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

Lecture, page 1534. [...] Comme nous l'avons dit plus haut, les plus anciennes méthodes ont toutes cela en commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture, pour arriver à la composition des syllabes ou des mots ; elles procèdent par *synthèse*. [...] En opposition à ces méthodes se placent celles qui, prenant pour point de départ le mot entier, le présentent d'abord tel quel à l'élève, et le font ensuite décomposer pour en tirer l'alphabet : celles-là procèdent par *analyse*. Enfin, en dehors et à côté de ces deux systèmes opposés, nous voyons apparaître l'idée de l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, ou même de l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture, l'élève se trouvant savoir lire par cela seul qu'il aura appris à écrire.

Toutes les méthodes que nous verrons se produire, tant en France qu'à l'étranger, se rattacheront à l'un ou à l'autre des principes ci-dessus : ou bien on partira de l'alphabet (marche synthétique), ou bien on partira du mot entier (marche analytique) ; quelquefois c'est à l'écriture qu'on demandera de fournir à l'enfant les éléments alphabétiques, qu'on

lui fera ensuite assembler soit en écrivant, soit en lisant (écriture-lecture avec marche synthétique) ; ou encore, par une combinaison de tous ces procédés, on partira des mots entiers, on les décomposera, on apprendra à l'élève tout à la fois à tracer les lettres et les nommer, puis on lui fera, au moyen de ces lettres, recomposer des mots (écriture-lecture avec marche analytique et synthétique).

Lecture à haute voix, page 1551. [...] « En France, écrivais-je il y a quelques années, elle n'a pas, dans l'éducation, même la valeur des arts qu'on appelle arts d'agrément ; on la regarde comme une curiosité, comme un luxe, parfois comme une prétention. Parcourez tous les degrés de l'instruction, vous ne la trouverez nulle part. Y a-t-il un cours de lecture, un concours de lecture, un prix de lecture à haute voix dans les écoles primaires ? Non. [...] Nous avons des maîtres pour tous nos organes, pour tous nos membres, pour tous nos exercices. On nous enseigne à danser, à nager, à courir ; seul, l'organe dont nous usons toute la journée et dans toutes les circonstances de la vie, l'instrument qui nous sert d'intermédiaire dans tous nos rapports avec les autres hommes, la voix, n'est l'objet d'aucune éducation. »

[...] L'encombrement est un des grands malheurs de l'enseignement public actuel. Les élèves succombent sous la masse des objets d'étude. Les programmes sont apoplectiques. Les classes sont trop petites pour le nombre d'élèves qu'elles renferment. Les heures sont trop courtes pour les leçons qu'on y entasse. Le temps manque aux enseignants aussi bien qu'aux enseignés. Comment donc songer à la création d'un enseignement nouveau ? où le mettre ? que supprimer pour lui faire place ? La réponse est facile. L'art de la lecture n'entrera utilement dans l'instruction qu'à la condition de ne rien encombrer, de ne rien supprimer, de ne prendre la place de rien, mais de se mêler de tout. Ce n'est pas une surcharge pour la mémoire, c'est un auxiliaire ; ce n'est pas une fatigue pour l'intelligence, c'est un allègement et un

soutien. Elle joue dans l'instruction le rôle des adjuvants dans le phénomène de la nutrition ; elle active et facilite l'assimilation ; ce n'est pas un aliment nouveau, c'est le sel des autres aliments.

[...] Résumons-nous. L'étude de la lecture *doit porter sur tout*. Il ne s'agit pas de faire bien lire aux élèves un morceau détaché ; il faut exiger d'eux, impérativement, qu'ils ne récitent pas une page, qu'ils ne donnent pas une explication, qu'ils ne fassent pas une réponse, qu'ils ne lisent pas un devoir, sans observer les lois primitives de l'art de la lecture. [...]

Quand l'élève a une leçon à apprendre, que fait-il en général ? Il se met à marmotter, à voix basse ou à voix haute, chaque mot vingt fois de suite, mécaniquement, machinalement, jusqu'à ce qu'il se soit enfoncé la page, ligne à ligne, dans la cervelle, à peu près comme on enfonce un clou dans le bois, à force de frapper dessus avec le marteau. [...] De même pour les récitations à haute voix. Ils ont l'air de ne pas comprendre ce qu'ils disent ; ils le comprennent en effet moins bien par cela seul qu'ils le récitent mal, et ils le comprendraient évidemment mieux s'ils le récitaient bien. Or s'ils le comprenaient mieux, ne le conserveraient-ils pas plus longtemps ? C'est encore incontestable. La fidélité du souvenir tient à l'intelligence autant qu'à la mémoire ; la mémoire reçoit l'empreinte et la garde, mais l'intelligence la burine. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre. Donc l'étude de la lecture est du temps gagné, et non du temps perdu. [...]

J'ai montré que si quelques natures exceptionnelles, quelques hommes supérieurs, arrivent à bien lire sans étude, la masse, la majorité, le vulgaire, a besoin

d'apprentissage ; j'ai fait voir que cet apprentissage était méthodique, j'ai établi qu'il reposait sur des points précis et des règles déterminées ; j'ai avancé et prouvé par la discussion que ces règles étaient à la fois *matérielles* et *intellectuelles*, puisqu'elles ont pour objet le développement d'un organe physique, la voix, d'un organe intellectuel, le cerveau. L'examen de la *prononciation*, de l'*articulation*, de la *respiration*, de la *ponctuation* m'a permis de donner des conseils pratiques.

Mémoire, page 1892. Tout le monde va disant qu'un des vices principaux de l'ancienne pédagogie était de ne s'adresser qu'à la mémoire et de laisser le jugement en souffrance, – que la supériorité de la pédagogie nouvelle consiste essentiellement à faire passer la culture de l'esprit avant le savoir mnémonique. [...] Sans contredit, le but de l'éducation intellectuelle est de donner aux esprits justesse, souplesse et vigueur, et non de les encombrer de connaissances indigestes. Depuis Montaigne, c'est là un lieu commun. [...]

Pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre. Loin que la culture de la mémoire soit forcément en opposition avec celle de l'esprit, elle est, au contraire, une condition indispensable pour que l'esprit ait toute sa sûreté et toute son étendue. Or, s'il en est ainsi, meubler et fortifier la mémoire reste et sera toujours une partie notable de l'œuvre d'éducation : ce qu'il faut chercher, ce sont les moyens d'accorder à cette faculté tout le soin qu'elle mérite, sans la laisser empiéter sur les facultés maîtresses et l'intelligence proprement dite.