

# LES MÉTHODES DE LECTURE AU XIX<sup>ème</sup> SIÈCLE

Christiane JUANEDA-ALBAREDE

Christiane JUANEDA-ALBAREDE, est conseillère pédagogique dans le Val de Marne. Elle est l'auteur d'une thèse de 3<sup>ème</sup> cycle, soutenue en décembre 1990 à Paris-Sorbonne et intitulée : L'enfant et l'apprentissage de la lecture en France au XIX<sup>ème</sup> siècle.

Nous lui avons demandé un article (dont nous présentons ici la première partie), sur ce sujet en définitive peu étudié et peu connu. On y verra combien l'enseignement de la lecture au siècle dernier a été le terrain de beaucoup d'efforts et de propositions (dont certaines étonnamment "modernes" et clairvoyantes et qui n'ont pas eu l'audience qu'elles méritaient). Somme toute, un scénario que nous connaissons encore...

Des centaines de méthodes de lecture ont vu le jour, en France, au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle ! Facteurs politiques, socio-économiques, psychologiques et humains se conjuguent pour aboutir à cette volonté générale d'améliorer les pratiques.

562 d'entre elles, comprenant, à côté des manuels proprement dits, les tableaux de lecture et autres documents assimilables à de véritables méthodes, ont pu être répertoriées, phénomène d'autant plus impressionnant que ce nombre pourrait être majoré, certains volumes mentionnés dans les traités pédagogiques du XIX<sup>ème</sup> siècle restent, en effet, introuvables. Peut-être ont-ils échappé au dépôt légal ? D'autres ouvrages sont quelquefois difficilement répertoriables, c'est le cas notamment des livres de quelques auteurs anonymes. Par ailleurs, parmi les abécédaires illustrés - près de 700 explorés par Ségolène LE MEN - quelques-uns, s'apparentant à des "méthodes" de lecture, ayant fait l'objet d'une recherche très documentée, n'ont pas été intégrés à cette étude (1).

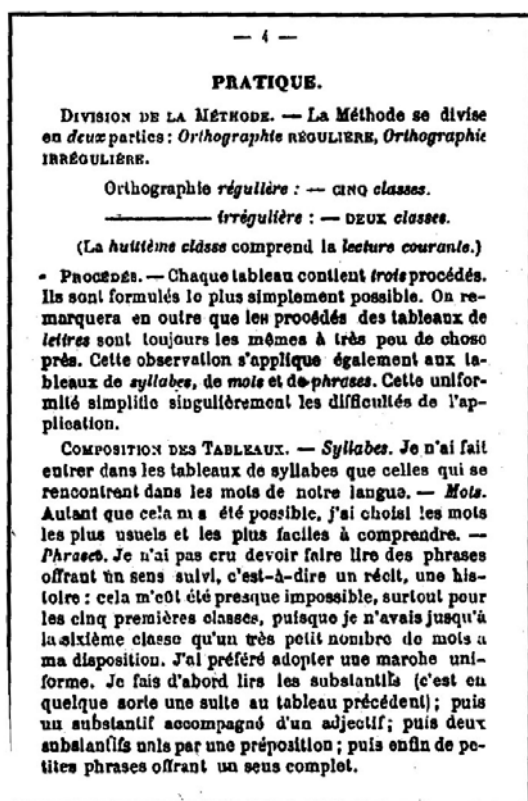
Les 562 méthodes "retrouvées" produites par 391 auteurs d'origines diverses qui s'ingénient à faciliter l'apprentissage de la lecture pour les enfants, chacun élaborant parfois plusieurs ouvrages, marquent indéniablement la pédagogie du XIX<sup>ème</sup> siècle, en France. On peut effectivement, en reprenant les formules de pédagogues ou de responsables administratifs des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles, mentionner qu'elles sont "*innombrables*", au point que si on veut "en faire la revue", on peut en "*remplir un volume*" (2), ou bien évoquer les tableaux de lecture qui "*inondent les écoles*" (3) ou les "*avalanches*" de méthodes (4), ou encore, comme GIOLITTO, signaler qu'elles "*pullulent*" (5). Dès 1832, le baron de GERANDO, fondateur de la Société pour l'instruction élémentaire, en compte 52, en craignant cependant d'être en deçà du nombre réel, "*si toutefois il n'en existe pas encore quelqueune qui me soit inconnue*", précise-t-il dans son cours (6). Le phénomène ne cesse ensuite de s'accroître tout au long du siècle. Rares sont les pédagogues de la lecture, le mot pédagogue étant pris dans son acception la plus large, qui, en tête de leurs écrits, ne mettent l'accent sur ce fait si particulier. Le fait frappe d'autant plus que s'y ajoute une évolution qualitative. Pourquoi, en effet, concevoir sans cesse de nouvelles méthodes de lecture si ce n'est pour en améliorer la qualité, en les simplifiant, en écourtant la durée de l'apprentissage, en le rendant plus accessible ou plus attrayant ? Cette volonté s'exprime nettement chez la plupart des auteurs, dans le contexte politico-économique, social et culturel existant, et face aux constats d'échec établis, chacun, aux différents niveaux de la hiérarchie, cherchant à apporter sa contribution. Antoine PROST (7) peut ainsi évoquer la "*révolution*" pédagogique qu'enregistre le XIX<sup>ème</sup> siècle, en France, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en citant plus particulièrement la méthode PEIGNE (8) dont la première édition date de 1831.

## I LA MÉTHODE PEIGNE

Sans perdre de vue la nécessité de simplifier, de rationaliser, d'abrégé, la méthode PEIGNE propose une modification capitale par rapport aux conceptions antérieures : rapidement "*dès la première classe*" afin qu'ils ne se découragent pas et qu'ils ne s'ennuient pas, les enfants sont amenés à lire des mots et des phrases correspondant aux "sons" et "articulations" acquis. Non seulement, à l'exemple des Lasalliens, PEIGNE abandonne la lecture du latin assez souvent présente encore dans les manuels de la première moitié du siècle (9), non seulement il adopte la nouvelle appellation où chaque lettre est appelée selon sa valeur phonétique au lieu d'être désignée par son nom, mais surtout il s'attache à prendre pour point de départ le CONNU, c'est-à-dire, selon lui, les "*syllabes qui se rencontrent dans (les) mots usuels et les plus faciles à comprendre*", ces mots eux-mêmes ; enfin, au moment où cela devient possible "*des petites-phrases offrant un sens complet*", de façon à ce que l'enfant puisse être conscient de ses progrès.

Dans l'instruction à l'usage des maîtres, après avoir présenté le volet théorique, PEIGNE présente ainsi la "pratique" :

Déjà au XVIII<sup>ème</sup> siècle, le grammairien Nicolas ADAM préconisait la "*marche exacte du CONNU à l'INCONNU*", en prenant appui sur des mots recouvrant des réalités que les enfants connaissent bien (10). Comme on le verra ultérieurement, sa démarche, cependant, différerait de celle adoptée par PEIGNE.



Deux décennies après N. ADAM, dans sa "méthode pratique", fort appréciée encore au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, si l'on en juge par les nombreux éloges qu'elle suscite, FRANCOIS DE NEUFCHATEAU souhaite encore que la lecture des mots ne soit abordée qu'une fois "*toutes les syllabes acquises, syllabes simples et syllabes composées*" (11). Si l'on prend en

considération les propos de D.A. JACQUEMART, *"notre langue écrite"* compterait "2 800 syllabes". Ce nombre associé à l'absence de correspondance, dans la moitié des cas, entre graphie et phonie serait, selon lui, à l'origine des difficultés des enfants. L'auteur établit ensuite une estimation chiffrée du préjudice causé à l'état par l'ignorance du savoir-lire des neuf millions de Français qui se trouvent dans cette situation (12). Lorsqu'on songe aux combinaisons possibles des consonnes avec les voyelles, et aux 1 054 syllabes du syllabaire analysé par C. CHARPY (13), par exemple, on peut se demander combien les "méthodes" de lecture présentaient de syllabes aux enfants, préalablement à l'étude des mots, et combien F. DE NEUFCHATEAU, lui-même, en proposait avant de commencer la lecture des mots ?

Ces syllabes, éléments vides de sens, ne peuvent représenter, pour les enfants, le *"connu"* auquel se référait N. ADAM. C'est néanmoins ce passage obligé que F. DE NEUFCHATEAU envisageait pour la masse des enfants à alphabétiser. Ce qui paraissait possible dans le cadre d'un enseignement préceptoral, semblait utopique pour un enseignement de masse, et tout à fait inadapté au contexte du système monitorial. On ne peut toutefois reprocher à FRANCOIS DE NEUFCHATEAU, Ministre de l'Intérieur chargé de l'Instruction, de n'être pas attaché à la qualité de l'enseignement public et de n'avoir pas *"songé à l'éducation du peuple"*. Mais une lecture d'éléments chargés de signification tels que les mots, dès le tout début de l'apprentissage, ne lui paraissait pas compatible avec un enseignement généralisé et massif : il n'est pas rare, dans les écoles de la Restauration de trouver encore des classes de 200, 400 - certains avançaient le nombre de 1 000 élèves - rassemblés dans un même local...

Le mérite de PEIGNE n'en est que plus évident. Bien que sa méthode soit élaborée trois décennies plus tard, alors que l'école devient véritablement une "affaire d'État", les conceptions proches de celles de F. DE NEUFCHATEAU sont toujours les plus largement répandues.

La méthode de M.A. PEIGNE intègre les éléments favorables au développement intellectuel et psychologique de l'enfant *"les plus remarquables"* découverts dans les ouvrages théoriques et pratiques relatifs à ce sujet. Par rapport à la majorité des méthodes antérieures, elle innove en s'intéressant à la compréhension de la lecture, dès le début de l'apprentissage.

Même si tout n'est pas nouveau dans la méthode PEIGNE puisqu'elle reprend des idées exprimées dès les XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, sa conception, néanmoins, parce qu'elle regroupe au sein d'un même ouvrage un nombre important d'éléments déterminants pour favoriser la compréhension, possède incontestablement un caractère inédit. Il paraît intéressant cependant, pour cerner avec plus de précision l'aspect "révolutionnaire" de la méthode PEIGNE, d'analyser l'ensemble des méthodes du XIX<sup>ème</sup> siècle qui se sont intéressées à la compréhension de la lecture par l'enfant, à un moment donné de son apprentissage.

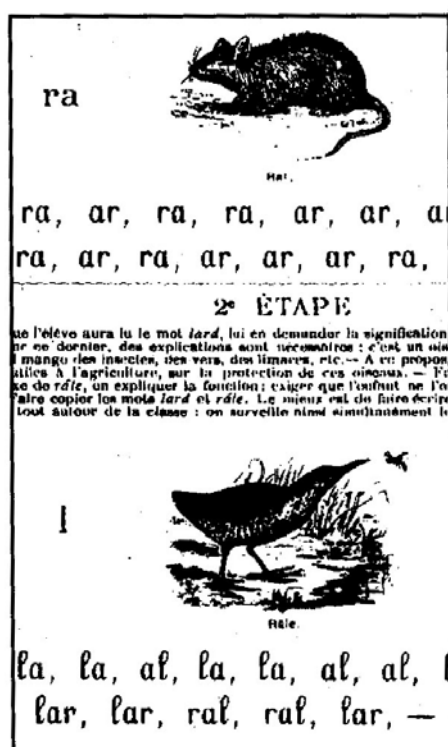
## II INTÉRÊTS DES AUTEURS DE MÉTHODES DE LECTURE DU XIX<sup>ème</sup> SIÈCLE POUR LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE PAR L'ENFANT

Parmi les 391 auteurs de manuels de lecture répertoriés, plus d'un tiers témoigne d'un réel intérêt pour la compréhension de la lecture par l'enfant en début de l'apprentissage. Ils se répartissent tout au long du siècle, une progression plus importante et plus régulière se développe à partir de 1823. La lecture ne se réduit plus pour eux à une opération purement mécanique s'appuyant essentiellement sur un élément matériel. Ce n'est pas comme le souligne J.B. FORNERON *"parce qu'un enfant est parvenu à psalmodier sur un ton criard, quelque page qu'on lui mette en main... qu'il (sait) lire"* (14). *"On ne lit, on ne sait lire"* précise encore P. GUERRE *"(sans parler ici du bien ni du mieux) que lorsqu'on est parvenu à reconnaître d'un coup d'œil les signes et le sens de plusieurs mots avant que la voix les*

énonce" (15). Bon nombre de pédagogues, au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, se rallient à ces opinions, qu'ils soient auteurs de manuels de lecture ou non (16). Il paraît nécessaire de préciser ici que, seuls, ont été retenus, pour cette étude, les auteurs de "méthodes", à l'exclusion de ceux qui s'en sont tenus essentiellement à l'élaboration de procédés. L'analyse des seuls procédés permet, en effet, rarement de mesurer le degré d'intérêt pour la compréhension. Lorsqu'il différencie méthode et procédé, J.M. DE GERANDO voit dans le procédé un "*instrument extérieur et mécanique qui sert à exécuter certaines opérations*", alors que "*la méthode trace la marche de l'esprit et l'ordre suivant lequel les idées sont présentées*". C'est cette notion d'ordre qui prédomine, semble-t-il, dans la définition de la méthode. Celle-ci n'existe que dans la mesure où est prévue une organisation des contenus d'enseignement - matières à enseigner et manière de les transmettre - afin d'atteindre un but précis. La présence de ces éléments organisés en un système qui devrait être cohérent, avec ordre, avec art parfois, si, pour rendre hommage à un grand précurseur, l'on se réfère à COMENIUS, est essentielle pour préciser l'idée de méthode. C'est ainsi que Pauline KERGOMARD a pu être intégrée aux auteurs de méthodes de lecture du XIX<sup>ème</sup> siècle. Bien qu'elle n'ait conçu ni manuel, ni tableaux de lecture, ses écrits relatifs à cette branche d'enseignement, recueillis dans la revue **L'Ami de l'enfance** (18) et publiés ensuite dans **L'éducation maternelle dans l'école**, constituent, en fait, une véritable méthode (19).

Pour les auteurs qui, comme P. KERGOMARD se préoccupent de la compréhension de la lecture par l'enfant, à quel moment de l'apprentissage et de quelle façon se manifeste cet intérêt ?

Nous avons vu que PEIGNE s'attache, dès le départ, à adapter aux connaissances antérieures des enfants, des éléments tels que les syllabes. Ce même souci persiste chez lui lors de l'apprentissage de mots et de phrases. À ce choix de syllabes, de mots et de phrases est associée une démarche où "*l'épellation par lettres détachées*" se trouve écartée. Il lui substitue la lecture syllabique, sans épellation, selon lui, plus favorable à la compréhension. Il souhaite, par ailleurs, pour consolider les acquisitions et diversifier les activités, lier écriture et lecture, cette volonté s'exprimant clairement lorsqu'il intitule un manuel de 1837 **Scriptolégie** (20).



Durant le XIX<sup>ème</sup> siècle, de nombreux "methodistes" (21) s'inspirent, au niveau des principes, de la méthode PEIGNE, chacun possédant toutefois, une originalité, certaine relative aux procédés utilisés. Parmi eux, L.C. MICHEL en 1846 (22) puis E. JAVAL en fin de siècle (23) se distinguent par leurs idées novatrices. C'est dans des secteurs extrêmement variés que se manifeste, en effet, l'intérêt des concepteurs de méthodes pour la compréhension de la lecture par l'enfant tout d'abord au moment de la désignation des lettres, puis lorsqu'il s'agit d'épeler pour lire ou encore quand s'établit une liaison entre la lecture et d'autres branches d'enseignement. La nécessité de lier lecture et écriture se généralise et s'étend progressivement à d'autres "disciplines" telle que la prononciation, l'orthographe, le langage, le calcul, les leçons de choses... Une autre nécessité se fait impérieuse, celle d'écourter et de simplifier l'apprentissage. Ces préoccupations vont souvent de pair avec les démarches et les modes de travail envisagés : les démarches se veulent "*naturelles*", "*intuitives*", certaines pratiques mises à l'honneur révèlent la confiance naissante dans les possibilités des enfants notamment son esprit d'initiative et son aptitude à l'autonomie. Le souci de prendre en compte les caractéristiques matérielles, les accessoires en tant que facteurs favorisant la compréhension, apparaît de plus en plus fréquemment dans les préfaces. L'aspect psychologique enfin, présent chez PEIGNE, imprègne les méthodes de certains auteurs, détermine leurs démarches, les modes de travail privilégiés et les procédés choisis, il contribue, à coup sûr, au développement des facultés intellectuelles, nécessaires à la compréhension des "textes" offerts à la lecture.

Parmi ces nombreux secteurs où s'exerce la réflexion, un sujet domine et suscite débats et controverses tout au long du siècle, c'est celui de l'appellation des lettres et de leur épellation.

### **Appellation des lettres et épellation**

Si l'on se réfère, cette fois, à des pédagogues du XIX<sup>ème</sup> siècle tels que E. BROUARD, M. CHARBONNEAU (24) ou EJ. VINCENT, tous deux directeurs d'École Normale, les méthodes anciennes avec épellation des lettres, une à une par leur nom conventionnel, sont encore les plus utilisées dans les écoles rurales, notamment durant le premier tiers, voire la première -moitié du siècle. Peu à peu, cependant, la volonté de faire entrer dans les pratiques les conceptions des grammairiens de PORT ROYAL (25) se généralise chez les concepteurs de manuels, en particulier chez les partisans de l'enseignement mutuel ainsi que chez les Frères de l'Instruction Chrétienne, la Congrégation de Ploërmel, par exemple. L'appellation phonétique des consonnes se substitue à la désignation des lettres par leur nom. Elle consiste à nommer les consonnes par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'e muet, qui est nécessaire pour les prononcer.

Après l'extension des nouvelles pratiques d'appellation des lettres, c'est au tour de la nouvelle épellation de se diffuser. À la suite du constat, pour des raisons diverses, de la persistance de l'ancienne épellation, É. BROUARD souhaite vivement que la méthode sans épellation continue à se propager, son heureuse influence sur la durée de l'apprentissage lui paraissant évidente (26). Il prétend qu'elle est la plus répandue alors que VINCENT précise que la nouvelle épellation - qui fait épeler le mot "**temps**" : t, an tan - est "*généralement préférée*" (27). S'agit-il, neuf ans plus tard, d'une réaction à des méthodes jugées trop "modernes" ?

Laissons la parole à BROUARD qui lors de ses conférences dans le Loiret, en 1855, précise : "*La méthode dite ancienne épellation perd chaque jour de ses partisans parmi les Instituteurs qui veulent s'aider de la nature, au lieu de la contrarier, et suivre la méthode à laquelle le bon sens et la logique assurent les plus rapides succès auprès des élèves. Elle n'est plus guère employée que par les anciens Instituteurs qui n'en connaissent pas d'autres et enseignent comme ils l'ont été dans le siècle précédent. Si d'autres plus jeunes lui restent fidèles, c'est*

*par suite de l'embarras qu'ils éprouvent, à leur arrivée dans une commune, au milieu d'enfants dont les habitudes sont déjà prises, et de familles dont les préjugés offrent souvent de sérieux obstacles à l'introduction de nouveautés plus fécondes.*

*Mais les Instituteurs intelligents dont la position est faite dans la confiance des familles et par là livrés à toute l'indépendance de leur jugement, ont rompu décidément avec toutes les longueurs et tous les dégoûts de cette vieille routine pour l'enfance.*

*Avec cette méthode, les enfants les plus intelligents de nos villages mettent un an au moins, et généralement deux, pour apprendre à lire.*

*La nouvelle épellation est sans doute un progrès sur l'ancienne, mais elle présente des difficultés très graves quand il s'agit d'assembler les sons qu'elle a décomposés et souvent dénaturés. On n'a pas tardé à reconnaître qu'elle n'avait pas de droits bien sérieux à supplanter l'ancienne épellation ; toutes deux ont dû faire place à la méthode sans épellation. Cette dernière est aujourd'hui la plus répandue : c'est la seule en usage dans la classe annexée à l'École Normale, où elle est depuis longtemps recommandée aux élèves maîtres par le directeur. Les Instituteurs qui l'emploient en ont fait une étude toute particulière ; ils en connaissent toutes les difficultés et toutes les ressources ; aussi, sous leur direction, en moyenne, un enfant met-il 4 à 5 mois, souvent moins encore, pour apprendre à lire couramment.*

*Cette méthode offre réellement la solution la plus heureuse du problème qu'on se propose : enseigner à lire aux enfants dans le moins de temps possible.*

*Remarquons, en effet, qu'on doit apprendre à lire précisément comme on apprend à parler. Or, quand notre mère nous apprenait à parler, elle ne disséquait pas les mots, encore moins les syllabes ; elle se contentait de les articuler lentement et de renvoyer à plus tard les syllabes et les mots plus difficiles.*

*La méthode sans épellation continue auprès de l'élève le travail de la mère. C'est la plus rapprochée de la nature et par conséquent la meilleure. Aussi, l'enfant apprend d'abord les sons simples, puis les articulations, puis enfin, il réunit le son à l'articulation, l'articulation au son lui-même : lorsqu'il a étudié les sons simples et composés, les articulations, il forme des mots, des phrases. Dès lors, il sait lire, il ne lui manque plus que la facilité et la vivacité qu'un exercice quotidien lui fera promptement acquérir. D'ailleurs, la lecture sans épellation n'exclut pas la décomposition dans certains cas ; cette décomposition est même parfois nécessaire lorsque le son est joint à des articulations composées".*

Nouveau mode de désignation des lettres, nouvelle épellation, le plus souvent par syllabes "directes" - ou indirectes - autant de facteurs qui favorisent la compréhension en abrégant l'apprentissage.

Le mot "**sang**" donné en exemple par Ambroise RENDU fils (28) n'est-il pas plus rapidement lu et compris avec les nouvelles appellation-épellation qu'avec les anciennes : aucun des noms des lettres mis côte à côte ne donne l'idée de la prononciation du mot, à plus forte raison de sa signification.

À ces méthodes syllabiques "nouvelles", certains auteurs substituent "*la lecture par les sons*". Le docteur GRIMAUD, par exemple, dès 1820, rejette la syllabation pour préconiser "*l'Art de lire par les sons*" (29) ; il représente un courant non négligeable qui, à partir de la seconde moitié du siècle surtout, avec pour chef de file Adrien FELINE, met l'accent sur cette conception de la lecture (30). C'est également le cas de C. CHARPY qui regrette qu'on fasse trop de la lecture une "*affaire de mémoire*" : "*l'enfant, l'homme fait qui sait ses lettres aujourd'hui*", précise-t-il, "*en aura certainement oublié une partie demain ; c'est qu'on s'est adressé uniquement à sa mémoire, mémoire des yeux et mémoire du son, sans l'avoir forcé à chercher à réfléchir*". Sa méthode évite d'épeler et de syllaber, mais accorde à la réflexion la part qui lui revient, sans négliger, bien entendu, la compréhension : "*d'abord confus et presque inintelligible*", remarque-t-il, "*quand il est prononcé, le mot se resserre, s'éclaircit en*

*quelque sorte et devient tout à fait intelligible*". Aussi, comme PEIGNE intègre-t-il dans sa méthode *"beaucoup de mots usuels"* (31). J.B. RISS, à son tour, adopte *"la méthode phonétique pure sans le secours d'aucune espèce d'épellation"* parce qu'elle permet aux enfants de mieux accéder à la signification des mots et des textes, aspect de l'apprentissage auquel il attache une grande importance (32). La même préoccupation apparaît chez l'abbé GRIMAUD lorsqu'il remplace la syllabation par ce qu'il appelle *"l'enroulement"* qui permet de lire les mots *"sans hésitation et de les (comprendre) parfaitement."* (33).

Conjointement aux controverses suscitées par les problèmes de l'appellation et de l'épellation, un autre sujet nourrit les débats au XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est celui de la liaison de la lecture avec diverses "disciplines" (34) notamment l'écriture.

### **Liaison lecture-autres "disciplines"**

La nécessité de lier la lecture à différentes "disciplines" préoccupe les pédagogues du XIX<sup>ème</sup> siècle. Persuadés des influences bénéfiques qu'ils peuvent avoir l'un sur l'autre, un quart au moins des auteurs font marcher de front l'apprentissage de la lecture et celui d'une ou plusieurs branches d'enseignement. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, déjà, certains auteurs avaient perçu les avantages de cette pratique. Selon E. MIR, qui en demande l'application dans son École Normale, à Perpignan, il existe un document remontant à 1584, recommandant non seulement *"l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture"* mais encore *"l'enseignement de la lecture par l'écriture"* (35).

Si comme le PÈRE GIRARD (36), PEIGNE, et d'une manière générale les partisans de l'enseignement mutuel, les auteurs pensent que lecture et écriture, *"se prêtent un mutuel appui"*, l'écriture précédant même quelquefois la lecture, d'autres vont au-delà en souhaitant que des "disciplines" nombreuses et variées viennent se greffer sur la lecture. C'est ainsi qu'on associe à la lecture, l'orthographe, la prononciation, le dessin, le calcul, les "leçons de choses", pour aboutir en fin de siècle au "livre unique" et à l'acquisition de notions plus solides, peut-être, avec l'installation de ce *"modèle encyclopédique de lectures instructives"*.

C'est à la liaison de la lecture, du langage, et des "leçons de choses" que se sont le plus attachés les auteurs qui accordent une priorité à la compréhension de la lecture par l'enfant.

N. ADAM, déjà, préconisait de lier langage et lecture en offrant à lire des mots "connus", *"oiseau, papa, maman, frère, sœur"*, êtres et objets de l'environnement immédiat. Il s'inspirait de l'apprentissage de la langue maternelle, pour conduire celui de la lecture, en partant des mots que l'enfant utilise quotidiennement. Reprenant cette idée, sous-jacente également chez PEIGNE, P. KERGMARD met nettement en avant la compréhension des mots parlés qui deviennent des mots à lire. Il a fallu attendre près d'un siècle pour que ce travail destiné aux jeunes enfants de l'école publique soit largement diffusé dans une revue pédagogique. P. KERGMARD avait pourtant été précédée par d'autres "méthodistes" qui faisaient du langage l'élément de départ indispensable et indissociable de l'apprentissage de la lecture (37). Si P. KERGMARD met l'accent sur la nécessité d'associer le langage et la lecture pour favoriser la compréhension, d'autres auteurs voient là essentiellement une façon d'améliorer la prononciation des enfants. C'est particulièrement sensible chez certains auteurs "ruraux" tels que C. CORET (38) ou MANGIN-SIZARET (39).

COURET souligne que les *"maîtres ont à lutter sans cesse contre les obstacles d'une prononciation alourdie par le patois"*.

Les problèmes de langue et de prononciation sont, au XIX<sup>ème</sup> siècle, encore tellement prégnants dans certaines régions de France, qu'il paraît difficile à la plupart des auteurs de distinguer clairement les objectifs à atteindre au moment des apprentissages respectifs de la lecture et de la prononciation. Alphonse COMTE pourtant, conscient de cette confusion avait réagi, dès 1831 (40) *"La prononciation correcte et pure de notre langue, est sans doute d'un*

*intérêt très grand ; mais ce n'est pas précisément cette correction et cette pureté que réclament les habitants laborieux de nos villes et de nos campagnes ; ce dont ils ont besoin avant tout, c'est d'apprendre à lire, c'est à dire à comprendre la parole écrite ; en voulant leur enseigner en même temps toutes les difficultés qu'exige une prononciation exacte, on les décourage par les efforts trop considérables qu'on réclame à la fois de leur mémoire et de leur intelligence, et ils se retirent des écoles sans avoir souvent obtenu de résultat utile. Ces considérations conduisent naturellement à distinguer dans la lecture deux connaissances :*

- 1) *L'intelligence de la parole écrite ;*
- 2) *La prononciation correcte de cette parole.*

*De la division du travail, de la séparation de ces deux connaissances, qui sont restées confondues jusqu'à ce jour, on retirera les avantages suivants :*

- 1) *Résultat immédiat : intelligence de la parole écrite, ou lecture proprement dite ;*
- 2) *Faculté de ne consacrer à l'étude de la prononciation que le temps qu'on voudra lui donner, et facilité d'acquérir cette deuxième connaissance par l'usage, c'est-à-dire par des lectures faites en présence de personnes parlant correctement la langue française".*

Pour Alphonse COMTE, une liaison de la lecture et de la prononciation est certes nécessaire mais cette "*deuxième connaissance*" ne doit en aucun cas devenir prioritaire au détriment de "*l'intelligence de la parole écrite*".

Chez d'autres auteurs s'est créée une confusion, non plus entre les objectifs de la lecture et de la prononciation, mais entre ceux de la lecture et de l'orthographe. Quelques uns, jusqu'à la fin du siècle, dans le sillage de L. MARIOTTI (41) et de DUMOUCHEL (42) souhaitent, à cet effet, conserver l'ancienne épellation, voire l'ancienne appellation.

Les nouvelles appellation-épellation, la liaison avec différentes "disciplines", simplifient l'apprentissage des enfants. Elles devraient également permettre de l'abrégé. C'est ce problème que tentent de résoudre la plupart des concepteurs de méthodes de lecture du XIX<sup>ème</sup> siècle en le liant, à des degrés divers, à l'accès de l'enfant à la compréhension.

### **La volonté d'abrégé l'apprentissage.**

Les titres des ouvrages relatifs à l'apprentissage de la lecture sont à eux seuls révélateurs de la volonté d'en réduire la durée : 69 titres de méthodes comportent des termes qui témoignent de ce désir, 17% des auteurs, au moins, précisent que la réduction de la durée est un moyen essentiel, peut-être le moyen le plus important, pour faciliter l'apprentissage. Il faudrait y joindre ceux dont la préoccupation ne se manifeste pas dès le titre mais s'exprime néanmoins dans les préfaces.

Est-ce en réaction contre les méthodes avec lesquelles l'apprentissage devait se prolonger plusieurs années que se généralise cette volonté d'abrégé, en réaction contre ces méthodes qui ne permettaient pas, à coup sûr, aux enfants, de quitter l'école, au bout de trois ans d'études, en sachant lire ? Est-ce pour réagir contre l'enseignement de la lecture du français calqué sur celui du latin qui conduit à prolonger l'apprentissage sans pour autant favoriser la compréhension ? Est-ce pour réagir contre l'acquisition d'un nombre important d'éléments détachés de tout contexte et par là-même, dénués de signification, tels que lettres et syllabes, avant le passage à la lecture de mots ?

L'inspection extraordinaire des écoles, vaste opération décidée par GUIZOT en 1833, révèle en effet, le double aspect quantitatif et qualitatif de l'état de l'instruction primaire en France (43). Le bilan obtenu, si négatif soit-il, va cependant aider à élaborer les statuts de 1834 relatifs aux écoles primaires communales qui font "*définitivement sortir l'enseignement*



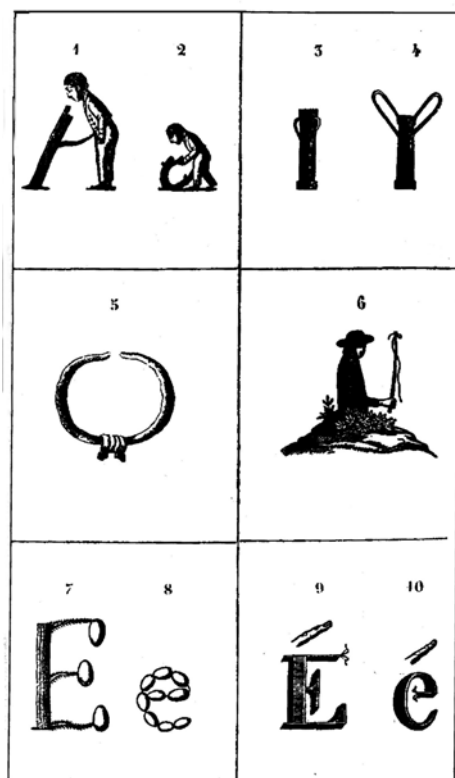
*primaire de l'Ancien Régime pédagogique*" (44). Ce plan d'étude qui s'intéresse à la fois à l'organisation et aux contenus pédagogiques peut-être considéré, pour reprendre la formulation de J. HÉBRARD, *"comme la première véritable intervention de l'État dans le domaine pédagogique"*. Le second point positif du bilan établi à la suite de l'"inspection" de 1833 réside dans la prise de conscience nationale des difficultés existantes en matière d'enseignement primaire ; cette prise de conscience ne permet pas cependant de résoudre les problèmes, particulièrement ceux de l'apprentissage de la lecture, aussi rapidement que le souhaite l'ensemble des pédagogues, puisqu'en 1879, D.A. JACQUEMART peut encore chiffrer à neuf millions le nombre de ses compatriotes ne sachant pas lire. Devant une réalité telle, le souci de rendre les méthodes plus efficaces, notamment en réduisant la durée de l'apprentissage, se conçoit aisément.

Certains pédagogues et "méthodistes" cependant, face à cette réaction, qui quelquefois tombe dans l'excès, réagissent eux-mêmes en demandant, comme MATTER (45) et MÉRIER (46), qu'on ne *"presse pas les enfants"*. Alors que MAUDRU au début du siècle conseille de se *"hâter lentement"*, A. PIERRE en 1895, dans sa *"méthode appropriée à l'âge et à l'intelligence des enfants"*, propose *"d'avancer lentement"*. E. GORGERET constate, non sans inquiétude, que *"dans toutes les écoles, il fallait au moins trois ans à l'enfant, même le plus studieux, pour savoir lire passablement, et encore très peu y parvenaient-ils !"* (47). Avec la précipitation des méthodes qui réduisent parfois l'apprentissage à quelques jours, le remède sera-t-il efficace ? Plusieurs méthodes où certains perçoivent quelque *"charlatanisme"*, vantent, en effet, leur apprentissage en 24 heures !

Différentes formules sont utilisées pour décrire cette caractéristique des méthodes. Les auteurs se partagent entre le "qualitatif et la précision chiffrée. C'est ainsi qu'on offre des méthodes où l'apprentissage se fera *"rapidement ou très rapidement, très promptement, en très peu de temps, en peu de jours, en peu de leçons"*, des méthodes *"rapides, immédiates, abrégées, accélératrices, expéditives"*. Lorsque les titres précisent le nombre de jours, la durée s'échelonne entre *"24 heures"*, *"trois mois au plus"* en passant par *"quelques jours, 17, 20, 25, 40 jours"*. Certains titres mentionnent le nombre de leçons qui, lui, oscille entre *"deux à trois"* et *"trente"*. Quand la méthode utilise des tableaux de lecture, c'est le nombre de tableaux qui, parfois, apporte des informations sur la durée : *"en trois tableaux"...* *"en huit tableaux"...*

On abrège, on simplifie, on gradue, on propose des centaines de procédés attrayants en favorisant l'activité physique et intellectuelle des enfants. Alors qu'aux siècles précédents cette réflexion à propos de la qualité des méthodes de lecture était destinée aux éducations préceptoriales, LOCKE et FENELON en étant les plus illustres exemples, le mérite du XIX<sup>ème</sup> siècle est de l'étendre à la masse des enfants des écoles publiques.

Outre ces nombreuses transformations, on cherche à modifier les démarches d'enseignement et les modes de travail en 'relation, le plus souvent, avec l'aspect "psychologique" de l'apprentissage : il est question de méthodes *"maternelles"*, *"naturelles"*, *"analytiques et synthétiques"*, *"intuitives"...*



### Les démarches et les modes de travail

Lorsque les concepteurs de méthodes adoptent des démarches particulières, les titres de leurs ouvrages y font généralement référence. C'est ainsi que huit méthodes se disent "*naturelles*", quatre "*maternelles*", six "*analytiques*" et onze, regroupées en fin de siècle, "*intuitives*". Si tous semblent d'accord sur la notion "d'intuition" avec néanmoins des différences au niveau des applications dans les classes, les notions de "nature" et "d'analyse" se prêtent à des interprétations souvent assez éloignées les unes des autres voire contradictoires et n'intègrent pas forcément, de façon explicite, la compréhension par l'enfant de ce qu'il lit. N. ROUSSEL (48) et J.L. ANDERHUBER (49) cependant, privilégient nettement cet aspect de la lecture, en mettant l'accent sur les éléments "psychologiques" du processus d'apprentissage. ANDERHUBER, par exemple, ne juge pas nécessaire de suivre d'une façon rigide les règles de la lecture, puisque "*dès que l'enfant comprend un peu ce qu'il lit, le sens de la phrase lui indique très souvent la prononciation des mots*". Pourquoi alors le contraindre à épeler systématiquement et intégralement les lettres une à une ou même syllabe par syllabe ? Chez ANDERHUBER, la marche naturelle dépasse l'acquisition habituelle des sons et la lecture traditionnelle des mots, elle donne à l'enfant la possibilité d'anticiper le sens. N. ROUSSEL, par ailleurs, met en question les représentations générales relatives à la lecture ; il rejoint ANDERHUBER lorsqu'il précise qu'"on apprend à lire par la pratique de la lecture et non par l'étude des règles", qu'"un enfant sait appliquer de telles règles avant de les connaître" ; cette marche qui n'est pas "*logique*" ajoute-t-il est "*selon la nature : l'expérience prouve que nous sommes ainsi faits que nous passons de la synthèse à l'analyse, et non de l'analyse à la synthèse, surtout dans l'enfance...*" La conception de ROUSSEL peut s'apparenter aussi à celle de LASTEYRIE et de POURRET : LASTEYRIE précise que c'est en lisant des mots monosyllabes que l'enfant apprendra à distinguer et à nommer les lettres (50) et POURRET conçoit un méthode qui apprend à lire en lisant, comme "*en forgeant on devient forgeron*" (51).

Lecture par la pratique mais aussi par la marche analytique, en partant du tout, comme le préconisait N. ADAM, comme le souhaitent également LEMARE et AUDAN, pour arriver aux éléments (52). La fin du siècle voit le plein essor des méthodes "intuitives" sous l'influence probable de la diffusion du rapport de Ferdinand BUISSON, à la suite de l'Exposition Universelle de Vienne en 1873. L'adoption de la démarche intuitive témoigne de la convergence des idées : législateurs, pédagogues les plus en vue et praticiens semblent avoir trouvé un terrain d'entente.

Au cours du siècle, conjointement au travail concernant la recherche des démarches les plus appropriées à l'apprentissage de la lecture, naît une réflexion qui s'applique aux modes de travail à adopter : quelle relation établir entre le maître et les élèves pour améliorer l'enseignement de la lecture à ses débuts et favoriser la compréhension ? Le maître ne doit-il pas témoigner d'une certaine confiance dans les aptitudes intellectuelles des enfants, leur offrir la possibilité de prendre des initiatives, des occasions de travail autonome ?

P. LAROUSSE, F. PETIT, A. COIGNEY et A. LOYE (53) pensent que l'enfant pourra retrouver seul, au besoin à l'aide des images, les lettres et sons étudiés. Certains exercices proposés par LAROUSSE permettent même aux enfants de composer, eux-mêmes, des mots à partir de syllabes perçues dans d'autres mots, pratique encore rare au XIX<sup>ème</sup> siècle, au cours de laquelle l'enfant crée des mots (54). COIGNEY avec sa méthode analytique a pour but "d'apprendre à lire et à écrire simultanément en l'absence du maître" ; c'est l'observation des vignettes et la présence de signes conventionnels qui viennent au secours du lecteur débutant (55). AUDAN "offre au public" sa méthode de lecture "sans maître" où, pour retrouver les "éléments", les élèves sont aidés non pas par des figures ou des signes, mais par des phrases : "lorsqu'une lettre est oubliée, que l'élève sache en trouver, lui-même, le nom dans la phrase modèle", tel est l'objectif essentiel visé par l'auteur. L. THOLLOIS, avec l'utilisation des "caractères mobiles" souhaite faire de l'élève, "un agent actif, aussi actif que le maître, un collaborateur intelligent dans les leçons qu'il en reçoit" (56) tandis que A. GRESSE, un an après, propose sa "solilégie", fondée sur le même principe où "le maître ne lit ni lettre ni syllabe ni mot" et où l'enfant lit seul, à l'aide des figures (57).



La méthode des frères BOURBON (58) illustre bien cette tendance mise en relief par JACOTOT, dès 1823 (59) ; ils y joignent de surcroît l'aspect attrayant : *"guider l'enfant en lui laissant l'initiative..."* ils précisent encore : *"les élèves auront en mains comme un jouet qu'ils aimeront et dont ils sauront se servir seuls. Leur intelligence constamment en jeu les disposera à acquérir l'esprit d'initiative qui leur sera plus tard une précieuse ressource..."* Selon les auteurs, cette initiative accordée à l'enfant, associée à la liaison de la lecture avec d'autres "disciplines" et à un aspect attrayant du livre lui-même ainsi que des pratiques proposées, fait naître en lui *"le goût à la classe"* et le goût de la lecture, idée chère à M. BRÉAL... (60)

On peut se demander toutefois si le "contenu" du manuel, mots et démarche choisis, est totalement en accord avec les principes énoncés dans l'introduction. La même question se pose au sujet de l'"autolégie" de P.L. TOURASSE. L'évolution des mentalités et le contexte aidant, l'enfant est invité, progressivement, à agir seul, pour retrouver, par exemple, à l'aide de documents divers, iconographiques ou graphiques, les éléments qui l'aideront à lire les mots. Il devient même parfois un *"collaborateur actif du maître"*. Cette modification de la relation maître-élève, l'initiative laissée aux enfants et l'activité intellectuelle qui l'accompagne, peuvent être, en effet, en liaison avec des démarches qui se révèlent une *"heureuse composition d'analyse et de synthèse"*(62), un facteur déterminant pour conduire à la compréhension de la lecture.

Ces transformations des méthodes relatives aux démarches et aux modes de travail qui vont au-delà des procédés, modifient sensiblement l'esprit de l'enseignement de la lecture.

Également associé, le plus souvent, à ces améliorations de toutes sortes, il ne faudrait pas négliger le soin apporté à la présentation matérielle des documents servant de support à la lecture. La couleur fait partie des procédés qui captent l'attention des enfants ; son utilisation a été exploitée avec bonheur par certains auteurs de manuels ou de tableaux. Les tableaux de lecture de JOMARD qui utilisent deux couleurs sont recommandés dans différents traités pédagogiques (63). A l'exception de ces documents de JOMARD c'est essentiellement dans la seconde partie du siècle que la couleur est utilisée ; en 1862, HUARD commence à l'adopter, dès 1866, GUILORY comme URRUTY n'emploient pas moins de trois couleurs, en 1867, ils sont imités par LORY, DAVIN et CARÉ et cinq nouveaux auteurs, dans le dernier tiers du siècle, qui se limitent généralement à deux couleurs. Pour la première fois, semble-t-il, en 1892 CUIR préconise l'utilisation de la craie rouge ; il va même jusqu'à donner, dans sa préface, la recette de sa fabrication...

C'est, bien entendu, à des fins pédagogiques que sont utilisées les couleurs ; Louis BONVALLET *"a représenté par des caractères de couleur tranchante les voyelles simples et les voyelles composées, pour appeler tout particulièrement l'attention des enfants sur l'importance de ces lettres, sans lesquelles il serait impossible de former aucun son"* (64).

A ces objectifs pédagogiques sont souvent étroitement mêlées des préoccupations d'hygiène de la vue. Différents auteurs se soucient, en élaborant leurs méthodes, de la vue des enfants et de leur perception visuelle ; c'est le cas notamment de L.A. MAITRE, CHAMERAT, F. PETIT, WIK-POTEL, A. LEFEVRE, P. REGIMBEAU, J.B. MUZEAU, E. VASSELIN, E. COLDRE, et bien sûr, de JAVAL. Ils accordent l'importance méritée à la typographie utilisée, caractères de nature différente, de taille différente, gras, maigres, ainsi qu'à la mise en page. JAVAL préconise l'écriture droite, il évite les caractères à ne pas prononcer. Paul ROBIN, lorsqu'il évoque JAVAL et sa méthode précise : *"réduire au minimum le temps des expériences fatigantes, nécessaires pour déterminer l'état précis de la vision d'un malade était le but de sa recherche scientifique, réduire de même le temps assez fastidieux que les petits doivent consacrer à l'acquisition de la partie mécanique de la lecture fut l'objectif du savant"*

*et du pédagogue" (65).*

La "lisibilité" des manuels pourrait être l'objet d'une étude. Des efforts certains ont été faits tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle dans ce domaine. Les méthodes de J. LAINE et de VILLEMEREUX, notamment, méritent d'être mentionnées pour leur typographie et leur mise en page claires et nettes.

Parmi les différentes caractéristiques des méthodes de lecture passées en revue il ne faudrait pas omettre l'iconographie. C'est en effet, un moyen abondamment utilisé, moyen privilégié pour l'accès à la compréhension. Ségolène LE MEN a analysé les abécédaires illustrés du XIX<sup>ème</sup> siècle ; les méthodes de lecture, elles aussi, pourraient être à l'origine d'une étude analogue. Les titres révèlent une quarantaine de manuels illustrés, abécédaires hiéroglyphiques et autres ; ce nombre peut, ici encore, être largement majoré ; rares sont en effet les ouvrages totalement dépourvus d'illustrations. Lorsqu'il s'agit de vignettes, elles ne servent parfois qu'à présenter le mot dont on veut extraire le son ; il leur arrive cependant d'avoir pour but, comme à l'intérieur de la méthode LEMARE, d'aider à la compréhension de mots entiers pour eux-mêmes, de phrases ou de textes. Chez LEMARE, les figures aident à reconnaître une lettre qui elle-même conduit à la découverte d'une phrase et non de "*la stérile et froide réunion*" d'éléments vides de sens. Pour favoriser la compréhension de la lecture par l'enfant, des améliorations englobant divers secteurs sont ainsi offertes par les concepteurs des méthodes de lecture. Elles concernent les procédés et les moyens utilisés pour abrégé l'apprentissage, le simplifier, le rendre attrayant et actif. Avec l'adoption de la nouvelle appellation et l'épellation moderne, les démarches se veulent plus "naturelles" et commencent à s'intéresser à la relation du maître et de l'élève. Législateurs, pédagogues célèbres, surtout en fin de siècle, stimulent les heureuses initiatives en faveur de la compréhension. Certains méthodistes, avec un art certain, parviennent indéniablement à sélectionner un ensemble d'éléments essentiels au développement de cet aspect de l'apprentissage de la lecture.

M.A. PEIGNE, dès le premier tiers du siècle, en intégrant, au sein d'une même méthode, bon nombre d'éléments favorables à la compréhension, dans des domaines aussi divers que la pédagogie, la "psychologie" (66), la linguistique, au sens ou l'entend SAUSSURE, M.A. PEIGNE, en faisant appel à cette diversité d'éléments, a effectivement fait œuvre originale. Riche de tous ces apports, sa méthode possède, à coup sûr, un caractère révolutionnaire. Parmi les auteurs qui, à l'aide de moyens divers, ont cherché à favoriser la compréhension de la lecture par l'enfant, quelques-uns, cependant, ont privilégié ce domaine de réflexion, au point d'en faire la clef de voûte de leur méthode. Bouleversant les théories et les pratiques admises depuis l'Antiquité, ils transforment radicalement les démarches préconisées jusqu'alors dans le cadre de l'enseignement public.

Christiane JUANEDA-ALBAREDE

## MÉTHODES CITÉES

- (1) S. LE MEN, **Les abécédaires français illustrés au XIX<sup>ème</sup> siècle**, Paris Promodis, 1984.
- (2) A.F. THERY (Recteur), **Lettres sur la profession d'instituteur**, Paris, Dezobry- Magdeleine, 1853, p. 245.
- (3) Commandant Am. DE BRUNET, **Méthode naturelle de lecture et d'écriture**, Édition de 1886, p. 12.
- (4) A. FABRE, (Instituteur), **Méthode simplifiée, ou la lecture apprise en deux mois**, Guide du maître, Saint-Étienne, 1867, Introduction p.3
- (5) P. GIOLITTO, (Inspecteur général), **Histoire de l'enseignement primaire au XIX<sup>ème</sup> siècle**, Nathan, 1983, Tome II, p.17.
- (6) J.M. Baron de GERANDO, **Cours normal des instituteurs**, Paris, Renouard, 1832, p.249-250.
- (7) A. PROST, **Histoire de l'enseignement en France**, 1800-1967, Paris, Colin, 1968, p.120.
- (8) A. PEIGNE, **Méthode de lecture**, ouvrage adapté par la Société pour l'instruction élémentaire, 2<sup>e</sup> édition, Paris, L.Colas, 1832, **Introduction générale à l'usage des maîtres**, au moins 29 rééditions, en divers lieux, jusqu'en 1894, du manuel et des tableaux de lecture.
- (9) La première édition de la **Conduite des Écoles Chrétiennes** date de 1720.
- (10) N. ADAM, **La vraie manière d'apprendre une langue vivante ou morte par le moyen de la langue française** ; Édition de 1779 à 1787. L'ouvrage est divisé en plusieurs parties : la "**nouvelle manière de montrer à lire aux enfants**" se situe dans la première partie. L'article avait été publié auparavant dans le "**Journal Economique**" et n'avait pas eu la diffusion escomptée par l'auteur qui le publie donc de nouveau à la tête de la "**Grammaire française des Dames**", début de son "Oeuvre".
- (11) N.L. François DE NEUFCHATEAU, **Méthode pratique de lecture**, Paris, P.Didot, an VII (1799).
- (12) D.A. JACQUEMART, **La lecture enseignée par l'orthographe des mots oraux...**, Paris, 1879, (L'auteur est un ancien professeur d'économie industrielle, préface, p.2).
- (13) C. CHARPY (officier de marine), **La lecture par les sons**, Méthode rapide, Toulon, 1881, p.3.
- (14) J.B. FORNERON, (Recteur d'Académie), **Guide des instituteurs ou principes de pédagogie...**, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1851, p.101-103.
- (15) P. GUERRE, auteur du Solfège national, etc. **Syllabaire des familles**, édition de 1862, préface.
- (16) Voir thèse, "**Les méthodes qui privilégient la compréhension**".
- (17) Dès 1640, J.A. KOMENSKY dit COMENIUS, pédagogue tchèque, intitule son principal ouvrage "**La grande didactique**" et le sous-titre "**Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous**". Sa réputation d'humaniste et de pédagogue s'étend à toute l'Europe à partir de la traduction latine du livre.
- (18) "**L'Ami de l'enfance**", a été publié dès 1835 sous la direction de J.D.M. COCHIN. La troisième série qui débute en 1854 dure jusqu'à la fin de l'Empire, la quatrième et dernière série paraît de 1881 à 1896.
- (19) P. KERGOMARD, (Inspectrice générale des écoles maternelles, 1838-1925), **L'éducation maternelle dans l'école**, Paris, Hachette, 1886 à 1913, 5 éditions.
- (20) M.A. PEIGNE, (Professeur, membre de l'Université), **Scriptologie ou Écriture-lecture**, Paris, I. Pesron, 1837-1845, 2<sup>ème</sup> édition.
- (21) Expression empruntée à PEIGNE.
- (22) L.C. MICHEL (ancien professeur à l'École Turgot, ancien rédacteur en chef du bulletin de l'instruction primaire). **Cours méthodique de lecture, de prononciation et d'orthographe...** Paris, 1846. 6 éditions se succèdent jusqu'à 1898 chez divers éditeurs.
- (23) E. JAVAL, (Docteur Émile), Méthode JAVAL, **La lecture enseignée par l'écriture**, Paris, Alcide Picard et Kaan, 1893-1894.
- (24) M. CHARBONNEAU, **Cours théorique et pratique de pédagogie**, Paris, Dezobry, 1862, p.274-278.
- (25) A. ARNAULD et C. LANCELOT **Grammaire générale et raisonnée...** (de Port-Royal), Paris, Pierre Le Petit, Imprimeur et libraire du Roy, 1660.
- (26) E. BROUARD, (Inspecteur de l'enseignement primaire), **Manuel de L'instituteur primaire**, résumé des conférences faites aux instituteurs du Loiret, septembre 1855, p.89-90.
- (27) F.J. VINCENT, **Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaires**, Bourg, 1864, p.75-77.
- (28) A. RENDU fils (Inspecteur primaire), **Cours de pédagogie...** 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Langlois et Leclercq, libraires, 1842, p.156-160.

- (29) A. GRIMAUD, (Docteur), **L'alphabet philosophique ou l'Art de lire par les sons**, Paris, Hachette, 1839. (Ce n'est pas un manuel destiné aux enfants).
- (30) A. FELINE, (auteur d'un dictionnaire de la prononciation française), **Lecture phonétique**, Paris, 1854, 4 tableaux, un second ouvrage en 1860. Paris, Bourgeois.
- (31) C. CHARPY, op.cit.
- (32) J.B. RISS, (ancien directeur des écoles primaires de Mulhouse), **Syllabaire ou leçons de Prononciation, de Lecture et d'écriture française, à l'usage des Ecoles primaires**, Lille, 1883, préface et guide pour le maître, p.8.
- (33) GRIMAUD, (Abbé, Directeur-fondateur de l'institution de Sourds-Muets, Bègues et anormaux à Avignon), **Rien d'écrit, rien à lire : La lecture par l'écriture sans épellation ni syllabation, Nouvelle méthode**, chez l'auteur, 1896.
- (34) Selon A. CHERVEL, revue n° 38, **Histoire de l'éducation**, mai 1988, le terme "discipline n'aurait été employé avec sa signification actuelle de "disciplinaire scolaire", qu'à partir des premières années du XXème siècle. Par commodité, il sera cependant utilisé en référence à la pédagogie du XIXème siècle, comme synonyme de "branche d'enseignement".
- (35) E. MIR, (ancien inspecteur de l'enseignement primaire, Directeur d'Ecole Normale), **Méthode MIR, enseignement de la lecture par l'écriture**, Paris, 1891, 1<sup>er</sup> livret, 2<sup>ème</sup> édition, "avis essentiel" tenant lieu de préface.
- (36) Révérend Père GIRARD, **Journal d'éducation**, n°VII, octobre 1817, septembre 1818.
- (37) C'était le cas notamment de L. POUMEAU DE LAFFOREST, 1852, de F.BERRIAT-SAINT-PRIX, 1852, de J. BARBET, 1879...
- (38) C. COURET, 3 ouvrages **dont le manuel de la méthode-omnibus pour l'enseignement de la lecture**, Toulouse, H.A. SENS, 1831, un autre en 1838 et une "**Méthode pratique**" en 1842. Paris, Calas.
- (39) MANGIN-SIZARET, (Madame, Maîtresse de pension à Nancy), **Méthode de lecture sans épellation**, Nancy, 1856, chez les principaux libraires.
- (40) A. COMTE, (Capitaine du génie), **Autobaxie**, Paris, Librairie de Ladrange, 1831.
- (41) L. MARIOTTI, de 1851 à 1857, différents ouvrages partent tous la mention "**ancienne épellation**" à laquelle il reste attaché.
- (42) J.F.A. DUMOUCHEL, (Inspecteur d'Académie à Douai), **Leçons de pédagogie, conseils relatifs à l'éducation et à l'enseignement des enfants dans les écoles primaires**, Paris, Dezorby-Magdeleine, 1851.
- (43) C. NIQUE, (Inspecteur d'Académie), **Comment l'école devient une affaire d'État**, Nathan, 1990, p.133-152.
- (44) A. CHARTIER, J. HÉBRARD, **Discours sur la lecture**, 1880/1980, Paris, BPI.
- (45) J. MATTER, (Inspecteur d'Académie), **Le visiteur des écoles**, Paris, Hachette, 1830.
- (46) A. MERIER, **Enseignement de la lecture en 11 leçons et 5 tableaux...**, Saint-Jean d'ANGELY, E. LEMARIE, 1867.
- (47) E. GORGERET, (Chef d'institution), **Cours de lecture mnémonique...**, Paris, chez l'auteur et les principaux libraires de Paris, 1821.
- (48) N. ROUSSEL, **Méthode naturelle et premier livre de lecture**, Paris, Delay, 1845.
- (49) J.L. ANDERHUBER, (Instituteur du degré supérieur, GY, Haute-Saône), **Méthode naturelle de lecture en 5 tableaux**, Besançon, 1854.
- (50) C.P. LASTEYRIE (Comte de), **Le premier livre de lecture**, Paris, Imprimerie de Firmin Didot frères, 1830.
- (51) L. POURRET, (Ancien professeur), **Méthode pratique, leçons de lecture instantanée**, Paris, chez l'auteur, 1875.
- (52) P.A. LEMARE, **Cours de lecture**, 1817 à 1840 et AUDAN, **La lecture sans maître** de 1869 à 1872, Marseille.
- (53) A.J. LOYE, **Méthode de lecture sur un nouveau plan**, Chalon-sur-Saône, 1856-1890.
- (54) P. LAROUSSE, (ancien instituteur), **Méthode lexicologique de lecture**, Paris, de 1835 à 1914, (33<sup>e</sup> édition) ; il existe également des tableaux de lecture.
- (55) A. COIGNEY, **Méthode analytique ou clef pour apprendre à lire et à écrire simultanément en l'absence du maître**, Imprimerie de Gaittet et Cie, Paris, 1855.
- (56) L. THOLLOIS, (Instituteur), **Guide de la méthode universelle de lecture, d'orthographe et de calcul au moyen des caractères mobiles**, Paris, Delagrave, 1889.
- (57) AGRESSE, (ancien instituteur), **La solilégie (je lis seul)**, chez l'auteur, Asnières, 1890.
- (58) BOURBON, frères, **Méthode colorisée intuitive de lecture augmentée de quelques principes d'écriture, de dessin et de calcul**, Ducourtieux, Limoges, 1892.

(59) J. JACOTOT, **Enseignement universel, langue maternelle**, Louvain, Paris, 1823, (2<sup>ème</sup> édition), rééditée jusqu' en 1852, 17<sup>ème</sup> édition).

(60) M. BREAL, **Quelques mots sur l'instruction publique en France**, Paris, Hachette, 1872.

(61) P.L. TOURASSE, (Membre de la Société pour l'Instruction élémentaire), **Autolégie, Nouvelle méthode de lecture mnémorique autodidactique et mutuelle**, Pau, Imprimerie Véronèse, 1878.

(62) Citation empruntée à VILLEMEREUX, (Inspecteur général), **Méthode et premier livre de lecture**, Paris, Librairie P. Dupont, 1861, préface, p.VIII.

(63) E.F. JOMARD, (Membre de l'Institut de France), **Nouveaux tableaux de lecture, assujettis aux systèmes et aux procédés de l'enseignement mutuel**, Paris, L. Colas, 1835, 80 tableaux en un volume, 1849 (6<sup>e</sup> édition), 83 tableaux. JOMARD est, avec le baron de GERANDO, LABORDE et LASTEYRIE, l'un des plus farouches partisans de l'enseignement mutuel, en France.

(64) L. BONVALLET, (Inspecteur primaire), **Méthode de lecture à l'usage des écoles primaires, des salles d'asile et des cours d'adultes**, Lambert-Caron, Amiens, 1868 en collaboration avec J. SIOMBOING, instituteur.

(65) P. ROBIN, cité dans **Physiologie de la lecture et de l'écriture**, RETZ, Paris, 1978, p.255, 1<sup>ère</sup> édition de cet ouvrage de JAVAL, en 1905, chez Félix Alcan. Paul ROBIN a été directeur de l'Orphelinat de la Seine, à Cempuis.

(66) Bien que la "psychologie scientifique du développement" ne date, selon Alain DANSET, que de la seconde partie du XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est ce terme qui, par commodité, est néanmoins utilisé ici.