

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 2 (1866)
Heft: 24

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

FRIBOURG.

2^e année.



DÉCEMBRE 1866.

N° 24.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

publiée par

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE.

L'Éducateur paraît le 1^{er} et le 15 de chaque mois. — L'abonnement pour toute la Suisse est de fr. 5. par an. Pour l'étranger le port en sus. — Lettres affranchies. — Prix du numéro, 30 cent. — Tout ouvrage dont il nous sera envoyé un exemplaire aura droit à un compte-rendu. — Les remboursements et les réclamations devront être adressés à M. le professeur Ducotterd, caissier-gérant de la Société. Les journaux d'échange, les livres, les articles et tout ce qui, en général, regarde la rédaction, s'adresse directement à M. Daguet.

SOMMAIRE : L'asile des aveugles à Lausanne. (Suite). — Quelques mots sur la lecture et sur l'enseignement de cette branche du programme de l'École primaire. (Fin). — Chronique bibliographique (la phonographie et l'écriture usuelle). (Fin). — Table des matières. — Circulaire du Comité directeur de Lausanne.

A partir du 1^{er} janvier 1867, tout ce qui concerne la rédaction de l'*Educateur* doit être adressé *franco* à M. A. Daguet, à NEUCHÂTEL. Les réclamations qui ne concernent pas la rédaction doivent être adressées *franco* à M. Estoppey, caissier-gérant du journal, à LAUSANNE.

L'ASILE DES AVEUGLES A LAUSANNE.

II.

L'INSTITUT DES JEUNES AVEUGLES.

(Suite.)

En suivant toujours les mêmes lois, les mêmes moyens naturels et gradués, M. H. Hirzel apprend successivement, à son élève, si déshérité de la nature, à connaître le *complément direct*, le *déterminatif*, le rôle du *verbe* dans le discours et la *conjugaison*, puis les autres mots du discours, la rédaction de la phrase, etc.

« Le verbe *penser*, qui avait été choisi comme premier exercice de conjugaison, dit la notice biographique, fit naître chez Meystre de nombreuses questions. Il s'informait si les animaux pensent et rêvent, et quel est leur langage; si les enfants savent penser et parler dès leur naissance, ou si l'on est obligé de le leur apprendre. La personne à laquelle il adressa la première de ces questions lui répondit négativement; il en fut attristé, parce que, disait-il, des oreilles, des yeux et des dents, avec une tête vide de pensées, n'étaient rien du tout..... »

A l'arrivée d'un nouvel élève, il lui palpe les mains et la tête, et juge ainsi au premier tâtonnement de son degré de capacité intellectuelle.

« Lorsque, dans cet enseignement spécial, dit encore M. Hirzel, j'ai rencontré quelques difficultés, c'est à la nature que je me suis adressé pour les résoudre, et elle est toujours venue à mon aide. Les obstacles que l'emploi de certains mots, dans leur sens abstrait, pourrait présenter, disparaissent dès que leur sens propre est bien compris. »

Ed. Meystre construit la phrase très naturellement. Ainsi, il dit : « *Vous mensongez* » pour *vous mentez* : « *Nous plumons* » pour *nous écrivons*, etc. » Au printemps les feuilles poussent, etc. » — Son articulation est aujourd'hui assez nette pour permettre aux personnes qui l'ont accoutumée de la suivre et de la comprendre.

A l'époque où les idées religieuses n'avaient pas encore pu être communiquées à cet infortuné, Meystre montrait un grand respect pour le soleil: il l'invoquait et le priait dans son langage. L'idée d'un Dieu qui a fait le soleil, d'un Etre supérieur qui est bon et « qui ne veut pas la mort du pécheur, mais sa conversion, » cette idée, amenée par des exemples et des moyens bien choisis, causa une grande joie à Meystre. « Sa figure exprima un mélange de respect, de saisissement et de jouissance (1). » L'impression profonde qu'il venait de recevoir était sans doute un contentement infini d'avoir appris le nom de Celui que l'homme adore et prie et de le connaître comme créateur du soleil.

Combien il est réjouissant de voir ce cœur chrétien si résigné, si rempli de charité et d'amour pour un prochain qu'il ne peut voir? Oh! si le cœur de tous les hommes pouvait ainsi être remué par cette douce rosée qui rafraîchit et soulage l'âme malade et fait aimer le prochain, avoir confiance en lui et ne point le croire constamment en défaut, combien les hommes seraient plus heureux sur cette terre?

Les idées religieuses exercèrent une salutaire influence sur l'esprit et les préoccupations de cet aveugle. Depuis cette époque il devint un

(1) Notice sur Meystre, par M. H. Hirzel.

modèle de soumission et d'obéissance. Ses talents se développèrent rapidement. L'ordre et la propreté qui le distinguent peuvent servir de leçon à plus d'un voyant.

Meystre a appris à lire et à écrire en relief, mais le travail du tour a quelque peu émoussé son sens tactile. Grâce à ses étonnantes facultés intellectuelles et surtout au dévouement affectueux de M. Hirzel, Meystre a reçu une instruction inférieure sans doute à celle de ses compagnons aveugles qui ont de plus que lui deux précieux auxiliaires du développement de l'intelligence : l'ouïe et la parole, mais pourtant une instruction relativement belle et surtout très remarquable en raison des obstacles multiples qu'il a fallu vaincre. Il ne peut sans doute pas être question d'amener un être si incomplet à un perfectionnement supérieur. Rares et brillants sont déjà, certes, les résultats obtenus dans des conditions aussi fâcheuses. Mais, en raison de sa triple infirmité, Meystre conserve, malgré son âge et son développement intellectuel, plus d'un des caractères de l'enfant. Cette remarque, faite à Lausanne sur le sujet qui nous occupe, a été observée aussi dans d'autres Instituts sur des aveugles sourds-muets, différents d'âge, de tempérament et placés à de grandes distances les uns des autres. Ce qui semblerait venir à l'appui des théories des psychologues de l'école de Locke et Condillac qui prétendent que nos idées, nos connaissances viennent des sens. Toutefois, si on admet généralement que la vue est le sens le plus riche et celui qui nous procure la plus grande somme de connaissances, on a vu aussi, par les résultats obtenus avec les aveugles en général, que le sens de la vue n'est pas indispensable au développement de l'intelligence lorsque le cerveau n'a pas souffert aussi de l'amaurose ou de l'atrophie du globe oculaire, etc., et qu'il n'offre rien de défectueux dans sa constitution intime.

Il y a des aveugles-nés qui ont conquis une brillante place au Parnasse. Parmi les plus célèbres se trouve Saunderson, qui a été professeur de mathématiques à l'université de Cambridge. Il avait un goût prononcé pour les mathématiques qu'il étudiait par des moyens qu'il inventa lui-même. Saunderson était regardé comme l'un des meilleurs mathématiciens de son temps. Il avait une méthode de démonstration telle que ses élèves parvenaient à comprendre les théorèmes les plus difficiles sans le secours des figures ⁽¹⁾.

Il est dans tous les cas difficile à admettre que la privation de trois principaux sens puisse obtenir, par des moyens quelconques, une compensation complète pour rétablir physiquement et intellectuellement l'équilibre des facultés humaines ainsi compromises.

(1) Larousse. *Dictionnaire universel*.

Le lecteur, qui méditera les intéressantes lignes de M. Hirzel, récoltera une abondante moisson d'observations psychologiques et pédagogiques qui lui seront d'un bon secours dans l'enseignement des clairvoyants. Puis, ne trouvera-t-il pas là une preuve frappante de ce que peuvent la *persévérance* et le *bon choix des moyens*, et enfin un excellent modèle à suivre et à imiter ?

Monsieur Hirzel, qui ne compte point les peines et les efforts qu'il faut pour rendre la vie douce et agréable à un être infortuné qui était pour ainsi dire condamné à une inaction absolue, à une existence végétative, a dû puiser une grande partie de cette admirable persévérance dans le but élevé de l'humanité sur cette terre.

A la vue du résultat merveilleux du développement extraordinaire de cette intelligence qui n'était presque plus servie par aucun organe, nous nous écrions avec le Comité (rapport de 1847) : « C'est le plus » bel hommage rendu à l'intelligence humaine et surtout à l'infatigable » Directeur de l'Asile. »

On comprend aisément qu'en raison de leur infirmité, les élèves aveugles doivent faire un stage prolongé pour compléter suffisamment leur instruction et apprendre différents métiers mécaniques indispensables comme moyens d'existence pour plusieurs d'entre eux. Mais en échange, on a cru remarquer que plusieurs de ces jeunes aveugles si attentifs et si appliqués sont mieux doués que la plupart des voyants sous le rapport de l'intelligence et du jugement. Ce qui est évidemment le résultat de la nécessité où ils sont de se servir presque continuellement du tact et du raisonnement pour suppléer à la vue qui leur manque, plutôt que la conséquence de dispositions innées aux aveugles comme le prétendent certains théoriciens.

On a admis 9 élèves en 1865; il en est sorti 14 dont 8 sont entrés à l'Atelier.

Le règlement fixe la durée des études à 8, 6, 4 ans, selon l'âge du récipiendaire à son arrivée. Au lieu de fixer un stage précis et invariable pour tous les sujets, quelles que soient leurs dispositions naturelles, il nous semble qu'il eût été préférable de statuer : qu'*après un séjour jugé suffisant par le Comité et sur le préavis du Directeur, les garçons passent de l'Institut à l'Atelier*. — Ils y complètent leur éducation industrielle en apprenant les uns le cannage des chaises, le tressage des paniers ou vannerie et les autres, selon leurs goûts et aptitudes, l'état de tourneur, etc. Les ouvriers de l'Atelier continuent à recevoir les leçons de musique et de chant.

Dès que leur éducation est achevée, les filles rejoignent leur famille

ou leur commune. L'établissement s'intéresse à leur placement comme on le verra plus loin.

Le minimum de la pension à l'Institut, y compris le vêtement, est de 120 fr. par an, et le maximum qui est rarement exigé, de 600 fr. Ce sont ordinairement les communes ou des bienfaiteurs qui payent pour les élèves pauvres.

La nourriture y est simple, frugale et abondante, telle que cela convient dans un institut de jeunes gens dont les forces physiques s'accroissent de jour en jour.

Tous les élèves y sont l'objet des plus grands soins. Les enfants du Directeur, qui se rendent aussi utiles dans maintes circonstances, fraternisent de gaieté de cœur avec leurs infortunés frères et sœurs d'adoption. Les repas sont pris en famille ; les élèves sous la direction de M^{me} Hirzel et les ouvriers de l'Atelier sous la surveillance de M. le Directeur.

La vie de famille est d'institution divine. Dans ces temps modernes, elle tend à s'affaiblir, surtout dans la race latine. On en comprend toute l'utilité à l'Asile, où des efforts sont faits pour entretenir et augmenter cette vie intime si agréable à l'aveugle surtout.

La propreté du local, la bonne tenue des élèves et des ouvriers sont aussi de nature à inspirer pleine confiance. Elles exercent à n'en pas douter une heureuse influence sur le physique de l'enfant, influence qui réagit en même temps sur la vie intellectuelle et morale de l'individu.

Enseveli pour jamais dans les ténèbres, le jeune aveugle est obligé, pour ainsi dire, de tout créer, puisqu'il n'a rien vu : l'acte le plus simple, en apparence pour les autres enfants, devient pour lui une chose nouvelle. Voilà vraisemblablement ce qui donne naissance à cette habitude de concentration qui ne l'abandonne jamais.

Puisqu'il est bien reconnu qu'ils sont privés de la faculté d'apprendre par imitation dans leur enfance, on doit s'attacher à obtenir le même résultat par la méthode. L'art de l'instituteur des aveugles et des sourds-muets consiste donc à faire arriver artificiellement à l'âme, par des conducteurs nouveaux, les idées qu'elle aurait toujours ignorées.

« Ce serait une grande erreur, dit le docteur Guillé, Directeur général de l'Institution royale des jeunes aveugles de Paris (1817), de confondre les aveugles avec les enfants ordinaires et de penser qu'on peut les instruire de la même manière. L'instituteur ne réussira jamais s'il n'est bien persuadé que l'aveugle sent les choses tout autrement que nous ; qu'il n'attache pas aux mots les mêmes idées ; s'il ne devient enfin l'élève de son disciple et s'il n'étudie avec lui. »

Toujours obligé d'examiner ce qu'on lui présente ou ce qu'on lui dit, l'aveugle contracte de bonne heure et presque *instinctivement* une grande habitude de l'analyse; aussi faut-il s'attendre de sa part aux questions les plus neuves, les plus extraordinaires et même quelquefois les plus embarrassantes.

Le toucher est la langue naturelle des aveugles. C'était donc ce sens qu'il fallait choisir pour être l'intermédiaire entre l'homme qui n'en a que quatre et l'homme qui les a tous : aussi est-ce sur ce principe qu'est fondée toute la théorie de leur instruction.

Que d'efforts tentés, que de moyens inventés pour venir au secours de l'aveugle et lui procurer une certaine compensation à son infortune ! Bénissons la mémoire de tous ceux qui ont travaillé au soulagement et au perfectionnement de ces mortels infortunés. Marchons sur leurs traces. La pitié est un baume pour les blessures, et en soulageant nos frères nous oublions nos peines. Sommes-nous tristes ? Exerçons la charité et nous serons consolés. « Aider, être aidés, voilà notre vie ; c'est ainsi qu'elle s'ennoblit, qu'elle s'embellit. » J'ai connu la souffrance, disait Virgile et j'ai appris à secourir les malheureux.

(A suivre.)

O. P.

Quelques mots sur la lecture et sur l'enseignement de cette branche du programme de l'École primaire.

(Suite et fin.)

Ne vous est-il pas arrivé à tous, lecteurs, d'avoir été les témoins du fait suivant ? C'était, nous supposons, dans une de vos promenades du soir. Le temps était magnifique; la nature s'endormait doucement de son sommeil le plus paisible, et votre âme, sereine, comme le ciel qui resplendissait au-dessus de votre tête, se recueillait et s'emplissait de douces rêveries. Tout à coup une musique harmonieuse vient frapper vos oreilles. Vous vous arrêtez, et vous écoutez. L'obscurité s'est faite autour de vous; vous ne voyez pas quelle main dirige l'instrument qui rend des sons si suaves; vous ne connaissez pas le musicien mystérieux; vous ne savez rien de sa vie; vous ne pouvez pas lire dans ses yeux les sentiments qui l'animent, et, cependant, vous devinez ces sentiments, vous les comprenez et vous vous dites : « voilà un infortuné » ou « cet homme est heureux. » — Eh bien ! ce que le langage de la musique fait connaître à l'âme, celui de la lecture le lui redit aussi; pas avec la même force, peut-être, mais toujours est-il qu'il y a affinité entre ces deux modes d'expression des sentiments. Oui, la *lecture expressive* est bien une mélodie mystérieuse qui met en contact deux âmes et qui redit à l'une les joies, les souffrances et les aspirations de l'autre; et ici, comme dans le véritable art musical, plus l'instrument est juste et perfectionné, plus aussi les sons qu'on en

tire sont suaves et mélodieux. Or, quel est l'instrument de la lecture? Au premier abord il semble que ce soit la *voix*, purement et simplement; mais, quand on considère la lecture telle que nous l'avons envisagée dans nos précédents articles, on convient que la voix n'est qu'une des parties d'un instrument à trois cordes, que l'on peut caractériser ainsi : *l'esprit qui comprend, le cœur qui sent et la voix qui exprime*. Pour que les sons qu'on tire d'un tel instrument soient agréables, il faut que celui-ci soit parfaitement accordé. Supprimez l'une ou l'autre des cordes, vous n'avez plus alors que quelque chose de froid ou d'incohérent. Ceci nous explique pourquoi l'on trouve si peu de personnes qui lisent bien. On en voit, sans doute, beaucoup qui possèdent une intelligence très cultivée et un cœur accessible à tous les nobles sentiments, mais la nature leur a refusé un organe flexible.... ces personnes ne feront pas de bons lecteurs. En revanche, combien n'en trouve-t-on pas qui sont douées d'une voix admirable, mais dont le cœur est froid et l'intelligence obtuse; celles-là sont condamnées de même.

Mais, dira-t-on, s'il en est ainsi, il faut donc renoncer à l'espoir d'acquérir une bonne lecture?... Non pas; il faut plutôt être désireux de posséder ce talent, et faire tous ses efforts pour parvenir au but. Nous avons comparé la lecture à un instrument, or, ne peut-on pas apprendre à se servir d'un instrument? Les difficultés sont sans doute très grandes pour bien des gens, mais elles ne sont pas insurmontables; avec de l'exercice on parvient à dompter les voix les plus rebelles : le bègue, le timide et le gauche disciple d'Isée n'est-il pas devenu le prince des orateurs, Démosthènes!....

Notre intention n'est pas de faire ici un cours complet sur la matière que nous avons abordée; nous renvoyons nos lecteurs aux ouvrages qui traitent spécialement de ce sujet, entre autres à l'excellent Manuel de M. Duquesnois dont nous avons déjà parlé. Nous nous bornerons, pour clore la série de nos articles sur la lecture, à énumérer les principales qualités qu'il faut s'efforcer d'acquérir pour arriver à *bien lire*. Ces qualités sont : la *correction*, la *clarté*, le *naturel*, l'*accent* et l'*intonation*. Disons un mot de chacune d'elles.

La correction. La correction est cette qualité de la lecture qui donne aux voyelles et aux consonnes la durée et le son consacrés par l'usage. En un mot, lire correctement, c'est lire sans faire de faute, et c'est là, la première condition d'une bonne lecture. La correction est à la lecture ce que l'orthographe est à la langue. Cette qualité s'acquiert par l'usage, et surtout par une critique sévère qui ne laisse passer aucune faute sans la relever et la corriger.

La clarté. La clarté, loi fondamentale de la lecture, consiste non seulement à se faire entendre, mais à se faire entendre sans peine, a dit un écrivain. C'est parfaitement juste, et pour arriver à posséder cette qualité indispensable d'une bonne lecture, il faut s'habituer à prononcer, de la manière la plus distincte, chaque mot, chaque syllabe, chaque lettre. L'ennemie habituelle de la clarté, c'est cette fâcheuse habitude, qu'on rencontre si souvent chez les enfants, comme aussi chez beaucoup de grandes personnes, de vouloir lire avec rapidité, à la vapeur, pourrait-on dire. La

clarté est une qualité si précieuse qu'elle peut suppléer, jusqu'à un certain point, à la faiblesse de l'organe. Il fallait qu'il lût avec beaucoup de clarté et de charme, le poète Andrieux, pour que, malgré sa voix chétive, il se fit entendre à force de se faire écouter.

Le naturel. On entend dire assez souvent qu'il faut lire comme on parle, c'est-à-dire naturellement; c'est là une erreur. Lire n'est pas parler, et parler n'est pas lire. Ces deux manières d'exprimer les pensées ont chacune leurs qualités spéciales; chercher à outrer celles de la lecture, c'est tomber dans l'affectation et le ridicule, défauts opposés au naturel. Ces défauts sont plutôt le fait des adultes que celui des enfants, et, parmi ces derniers, les jeunes filles y sont plus enclines que les garçons. Il faut beaucoup de tact et de prudence dans les observations à faire au sujet de l'affectation; il est facile de blesser, sans compter qu'on peut aussi quelquefois se tromper: on le sait, « du sublime au ridicule il n'y a qu'un pas. »

L'accent. Pour bien lire, il ne faut pas avoir d'accent, a dit l'Académie. Cela est vrai si par accent l'on entend cette mauvaise manière de prononcer particulière à tel canton, à telle contrée, à telle ville, qu'il faut absolument s'efforcer de perdre. Mais l'accent, c'est-à-dire l'élévation de la voix sur telle syllabe du mot, existe aussi en français, à un degré moindre que dans d'autres langues, il est vrai, et il ne faut pas le négliger. Quelle est, par exemple, la syllabe sur laquelle nécessairement se porte la voix dans le mot : *élévation*? Écoutons un bon lecteur, et nous nous convaincrions que c'est sur celle-ci : *va*. Cette syllabe doit donc être accentuée. Nous savons bien que dans maintes localités de notre Suisse romande la prononciation forte de la syllabe *a* dans les mots finissant par *ation* provoque le sourire, le dédain même; mais faut-il se laisser rebuter par cela? Non. Nous sommes convaincu, d'ailleurs, que si les instituteurs s'entendaient à ce sujet, et prenaient sérieusement la résolution de faire la guerre à la mauvaise prononciation, celle-ci aurait bien vite disparu de nos contrées. Règle générale : l'accent se fait sentir sur la première syllabe dans les mots composés de deux et sur la pénultième dans tous ceux qui dépassent ce nombre.

L'intonation. L'intonation consiste à savoir maintenir le ton de sa voix dans un degré qui ne soit ni trop grave ni trop aigu. On dit que lorsque T. Gracchus parlait en public, il avait toujours auprès de lui un joueur de violon pour lui donner le ton et pour l'y ramener s'il s'en écartait.

Tous les instituteurs savent que les enfants ont une disposition fâcheuse à lire à voix extrêmement basse, dans leur poche, comme on dit quelquefois. Et chose curieuse, il semble que ce soit ceux qui crient le plus au dehors et qui babillent le plus au dedans, qui parlent le plus bas aussi lorsqu'on les interroge ou qu'ils lisent. C'est là un défaut qu'il faut combattre énergiquement. L'élève doit lire haut, plutôt trop haut que trop bas. Les sons peuvent alors être mieux perçus, les fautes mieux remarquées et par conséquent plus faciles à corriger.

Quant au ton chantant, cette plaie d'un grand nombre de classes, voici, d'après M. Duquesnois, le moyen de le corriger.

« Pour rendre une lecture supportable, dit ce professeur, il faut avant tout que le ton chantant disparaisse. Quel moyen prendre ? Le suivant qui me réussit partout : il consiste à faire à l'élève une interrogation devant le mot qu'on veut qu'il corrige. Ainsi, je suppose qu'on veuille commencer cette étude par la phrase qui suit : « Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. » On la fait d'abord lire à l'élève selon sa manière, en ayant soin toutefois de lui faire remarquer les syllabes qui sont mal prononcées. Puis on recommence la lecture en lui faisant les questions suivantes :

DEMANDE. Comment s'appelait la dame dont nous venons de parler ?

RÉPONSE. Calypso.

D. Elle ne pouvait *quoi faire* ?

R. Se consoler.

D. Du départ *de qui* ?

R. D'Ulysse.

D. Lisez-moi maintenant cette phrase.

R. Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. (L'élève lit bien.)

Il faut renouveler ces interrogations jusqu'à ce que l'oreille de l'élève soit rectifiée.

Nous avons expérimenté ce moyen, et nous pouvons dire qu'il nous a parfaitement réussi, non seulement pour faire disparaître le ton chantant, mais aussi pour faire donner l'expression convenable aux mots qui sont lus.

A. BIOLLEY.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE.

LA PHONOGRAPHIE ET L'ÉCRITURE USUELLE.

E. Raoux. Orthographe rationnelle ou écriture phonétique,

avec un supplément. Lausanne, 1865-66, un vol. in-12° de 318 pages.

(Suite et fin.)

L'auteur dit, page 298-99 : « ainsi loin d'être moins claire que l'orthographe actuelle, la phonographie le sera souvent davantage et lèvera immédiatement des doutes et des amphibologies inévitables sous l'ancien régime, » et il cite des exemples tels que ceux-ci : *Les poules du couvent couvent. Ne pas se fier au fier. Ma fille est en ville.* Le lecteur de l'ancien régime ne se serait trouvé embarrassé en présence de ces exemples qu'en raison de leur choix et non du sens ; il se serait même demandé ce que fait la dernière proposition dans cette affaire ; mais il ne serait pas persuadé par cette argumentation. Il est avéré que par la phonographie, le nombre de mots écrits de la même manière serait plus considérable et par conséquent plus propre à amener des amphibologies ; nous croyons cette difficulté d'une importance secondaire, seulement elle

parle contre la phonographie et non pour elle. Nous pourrions élever encore bien d'autres objections, mais nous passons sur un autre terrain.

L'auteur, dans son supplément, cédant aux sollicitations d'amis de la phonographie, laisse tomber les signes alphabétiques nouveaux qu'il pensait introduire et se contente de disposer les lettres et les signes (accents) existants de façon à en former les quarante signes qu'il croit nécessaires. Ce chiffre de quarante nous paraît insuffisant au moins de moitié, s'il s'agit d'un alphabet universel. M. R., il est vrai, s'est restreint dans ce supplément à la langue française et renonce momentanément à l'alphabet universel qu'il proposait dans le 1^{er} ouvrage. Ceci n'étant qu'une renonciation provisoire, de circonstance, et le principe restant intact, nous devons en parler et nous répétons que l'alphabet de quarante signes est des plus insuffisants, si l'on veut rester fidèle au principe et ne point le violenter comme le fait plus d'une fois l'auteur. Dans l'alphabet grec, par exemple, il traite les aspirées (ou *expirées*, comme il lui plaira; vid. page 220) *th*, *ch*, *ph* parfaitement comme les fortes correspondantes *t*, *k*, *f*; passe encore pour cette dernière; mais pour les deux autres l'assimilation est complètement inexacte. Bien que dans la plupart des collèges on les prononce comme M. R., nous ne pouvons imiter cet errement, la formule phonétique doit rester vraie. D'ailleurs nous devons suivre ici, même au point de vue pratique le peuple grec moderne; or pour lui comme pour les anciens le *th* correspond en partie au *th* anglais et ne saurait en aucune façon être confondu avec *t* simple; le *ch* de son côté correspond quelque peu au *ch* doux de l'allemand du nord et non pas à *k=ge*.

A propos d'allemand comment fera-t-on tomber d'accord pour le son le nord, le centre et le sud de l'Allemagne, où le *g* et le *ch* entre autres ont selon les zones jusqu'à trois sons différents pour les mêmes mots.

Et que dire de l'anglais, qui à lui seul exigera une vingtaine de signes de plus que le français. Jusqu'ici à maintes reprises l'on a tenté en Angleterre et ailleurs d'établir des signes uniformes pour figurer les sons anglais intermédiaires. Jamais les orthoépistes n'ont pu s'accorder et convenir de signes uniques, et non point seulement, comme le pensera M. R., par vanité d'auteur, mais parce que cette langue présente dans les sons des nuances tellement multiples, tellement délicates, que l'accord a été impossible. En effet pour ne parler que des voyelles: *a* possède au moins quatre sons, *e* trois, *i* quatre, *o* quatre, *u* cinq, ce qui, pour ces seules voyelles, ne fait que vingt. Citons un seul exemple: Quelle différence de prononciation entre *no* dans *no book* et *no* employé seul; je défie un phonographe de figurer exactement ce dernier, quand il est légèrement accentué. Il faudrait vraiment, pour satisfaire aux sons indispensables, un alphabet innombrable, et cela uniquement pour les langues cultivées, soit classiques, en laissant de côté tous les dialectes. Où donc en tout cela sera la simplification? M. Raoux se tire vite d'affaire en disant entre autres (pages 218 et 219) que le *ch* final allemand peut se

représenter par le nouveau signe de *ch* français; que le *th* anglais qui correspond à un mélange des deux articulations *s* et *z* avec prédominance tantôt du *z*, tantôt de l'*s*, peut se représenter par l'une ou l'autre de ces lettres, suivant le cas; mais est-ce être fidèle au principe de la phonographie que de représenter un son par un signe qui n'est pas exactement correspondant au son? L'auteur donne des exemples pour l'anglais, etc.; il n'a que l'avantage de se tromper du tout au tout dans plus d'un mot figuré; ainsi il représente *thirsty* par *fêrstè*, *shough* par *jôr*, *thwack* par *swôq*; ce qui est complètement à faux et démontre même l'impuissance de la phonographie. Si vous ne pouvez donner que des à peu près, laissez-nous ce que nous avons et ne prétendez pas être seuls vrais. Nous avons du reste le regret de trouver l'auteur de la méthode assez fréquemment sur une voie inexacte. Tantôt il accuse l'étymologie d'avoir admis certaines formules orthographiques dans les temps plus reculés et cite nombre de mots à ce sujet; mais il devrait mettre plus de circonspection dans le choix, car l'on pourrait mettre en doute sa partialité ou la connaissance de la matière et par conséquent récuser son jugement, lorsque tout en affirmant que l'orthographe dans le courant des trois derniers siècles s'est rapprochée du son en s'éloignant de l'étymologie, il cite comme exemples (selon lui) conformes à l'étymologie (p. 58) des mots sous la forme suivante : *throsne*, *ostaïge*, *oultraïge*, à *sçavoir*, *meilleu* (milieu) *autorité*, *yeulx*, *je faisoye*, *chantoye*, *moy*, *luy*, *paouvre*, *infaïct* (infect), *estoyle*, *menasse*, *adjouxtèr*, *champt* (chant), etc., etc., en opposition aux formes modernes, soit-disant plus phonétiques. Tantôt, page 251, il fait venir *a eu* de *habuit*, *savant* de *sciens*. De qui se moque-t-on ici? Il nous semble que lorsqu'on veut attaquer un ennemi il faut au moins le connaître.

Ailleurs, page 64, M. R. dit en note : *D'après les travaux les plus récents, les langues française, italienne, espagnole, portugaise et toutes celles qu'on appelle néo-latines, ne dérivent nullement du latin, comme on l'a cru jusqu'ici, mais du vieux gaulois ou de l'ancien provençal, dont le foyer primitif était la Gallo-Ligurie. Croira qui pourra.*

Et ailleurs encore, pages 86, 87 (où M. R. trouve moyen de faire entrer les expressions suivantes : *mariage de raison*, *m. du côté droit et du côté gauche*, *bigamie*, *un muet se marie avec deux morts et ne recouvre pas la parole comme dans le cas de monogamie*, *mais il ressuscite*, etc.) et 88, il dit, d'après arrêté du capricieux aréopage, on a écrit *empire* au lieu d'*enpire*, etc.; *c'est que les grammairiens ont découvert*, ajoute-t-il, *entre l'm et les trois lettres b, p et m des affinités secrètes et électives que la raison commune n'aurait jamais soupçonnées. Respectons ce mystère*, etc. Voilà parler; mais peut-on sérieusement nier que des affinités n'existent entre certaines consonnes et prétendre que ce sont les grammairiens qui les ont inventées.

Nous pourrions citer encore d'autres assertions tout aussi hasardées, mais, comme elles changent fort peu au débat et à la question, nous passons.

Il est un autre point fort important que nous voudrions toucher encore. En suivant l'écriture phonétique, on ferait disparaître à l'œil la racine, l'étymologie. Nous savons bien que M. R., en fait fi; nous pourrions même faire chorus avec lui dans l'intérêt de tous, si elle n'avait que cet avantage et ne servait qu'aux savants; mais elle offre un autre intérêt, un intérêt général et nous devons nous arrêter. Selon l'orthographe usitée, il est dans plusieurs langues une foule de mots qui, tout en se prononçant différemment de langue à langue, s'écrivent d'une manière semblable; or cette ressemblance extérieure du mot écrit est d'une immense utilité, par elle seule. Il est beaucoup de personnes qui, grâce à elle, peuvent presque comprendre une langue à la lecture, sans l'avoir jamais étudiée, et qui par conséquent trouvent la route pour bien apprendre cette langue considérablement abrégée. Ce ne sont pas uniquement des savants, mais des jeunes gens, commerçants, industriels ou des personnes d'une culture purement générale. En effet, si je suis Allemand, je saurai et me rappellerai plus facilement ce que signifient les mots anglais *find*, (*g*)*enough*, *fall*, *light*, etc., que si je les vois travestis sous les formes : *fain'd*, *inöf*, *fôle*, *laïte*, etc. Si je suis Français et même Italien, Espagnol ou Portugais, je saisis à vue les mots : *nation*, *nature*, *immediately*, *dictionary*, *ruin*, *lion*, *idea*, etc., mais non sous les nouveaux habits : *néjeune*, *nétjer*, *imidieltli*, *diqueunéré*, *roune*, *laïeune*, *aïdiè*, etc. Nous pourrions multiplier les exemples à l'infini. Par l'écriture phonétique l'avantage indiqué serait détruit pour nombre de gens; car c'est le petit nombre seulement qui peut aller se placer au sein de la nation même pour apprendre une langue par les sons, par l'oreille; les autres ne le peuvent pas, ils doivent nécessairement avoir recours aux livres, et l'intelligence d'une foule de mots à simple vue est pour eux un auxiliaire excessivement puissant. Au lieu de trouver tout étranger, ils se sentent déjà à moitié en pays de connaissance; cette circonstance les met plus à l'aise, elle soutient leur courage et leur aide considérablement à surmonter les autres difficultés que présente ensuite la langue. C'est une expérience que nous avons faite maintes fois dans l'enseignement des langues modernes.

M. Raoux pense qu'il faut se hâter d'adopter l'écriture phonétique et ne point se laisser devancer par quelque autre peuple dans l'adoption d'une écriture et même d'une langue qui, par sa simplicité, deviendra la langue universelle; nous avouons que cet argument nous touche peu; il n'est point exact. C'est la supériorité de la civilisation, c'est l'importance politique et commerciale d'un peuple, et encore la clarté, mais non la simplicité phonétique d'une langue qui en facilite l'expansion; nous pourrions même tirer des preuves de l'ouvrage même de M. Raoux à l'appui de ce que nous avançons. Il nous répète plus d'une fois que l'Espagne, que l'Italie suivent en grande partie déjà l'écriture phonétique; or nous ne sachions pas que l'Italie et surtout pas l'Espagne, la plus phonétique des deux, soient à la veille de voir leurs langues devenir universelles; d'ailleurs cette langue universelle nous semble un de ces rêves que

nous ne saurions pas même appeler beau et pour plus d'une raison. C'est un rêve qui, en présence de la diversité des climats, des mœurs, des besoins selon les zones, etc., etc., ne peut point s'accomplir. Une réduction serait peut-être possible, mais jamais une fusion complète.

M. R. cite dans le débat un certain nombre d'hommes et même d'écrivains illustres, favorables à la réforme. Nous eussions voulu que pour être impartial il eût aussi nommé les adversaires non moins illustres et plus nombreux et qu'il ne se fut point contenté de les envelopper dans des dénominations communes de rétrogrades, etc. Mais parmi les citations, il en est une entre autres que nous appellerions malheureuse, à quelque point de vue qu'on la prenne. Béranger aurait déclaré ne s'être mis à la poésie que parce qu'il ne pouvait pas apprendre l'orthographe (page 57). La poésie se passerait-elle d'orthographe plus que la prose ?

Par cette méthode l'on veut tout rapporter à l'oreille et l'on croit qu'en satisfaisant cet organe, on aura triomphé de tous les obstacles pour la connaissance des langues. Nullement ce qui rend les langues et leur emploi plus difficile, c'est l'intelligence exacte des mots et de la valeur des mots. Or celle-là ne s'acquiert pas uniquement par l'ouïe ; la vue y est aussi pour quelque chose ; car il faut surtout la réflexion, le développement bien entendu de toutes nos facultés. Au lieu de renverser l'orthographe usitée pour élever un nouvel édifice sur la confusion, on ferait mieux de rechercher davantage les moyens d'acquérir plus aisément la connaissance de la langue maternelle telle quelle ; il reste encore énormément à faire sur ce terrain, il reste à réformer beaucoup dans la méthode actuelle d'enseignement.

Ne faussons point les questions, ne créons pas des obstacles imaginaires, ne combattons pas contre des moulins à vent, il y a mieux à faire. Reconnaissons un fait : notre langue n'est point phonétique ; traitons-la donc en conséquence. Faisons lire avec attention, évitons de faire des dictées sans avoir suffisamment fait voir et approfondi la valeur, la forme orthographique de chaque mot, si nous ne voulons créer nous-mêmes les difficultés, les fautes d'orthographe. Voyons ensuite s'il ne serait point possible de communiquer à la jeunesse, en même temps qu'on lui fait connaître sa langue maternelle, une foule d'autres notions utiles, laissées aujourd'hui sur le seuil de l'école primaire. Il y a manière et manière de faire les mêmes choses ; puis il faut les faire à leur temps et ne pas vouloir non plus faire trop et mal à propos. Si nous usons bien des instruments que nous possédons, nous pourrions bien nous passer de la méthode phonétique. D'ailleurs quand nous considérons bien la chose, cette méthode nous semble aussi pratique et aussi exécutable que s'il s'agissait de renverser la théorie, c'est-à-dire, si, au lieu d'écrire comme l'on prononce, on s'avisait de proposer de prononcer comme l'on écrit ; la révolution ne serait ni plus grande, ni plus fâcheuse. La méthode phonétique est un leurre ; elle peut servir la formule sténographique et non l'or-

thographe; pour qu'elle pût être une vérité il faudrait que tout le monde pronçât de la même manière, ce qui n'est pas et ne pourra jamais être.

Nous ne dirons point pour cela que l'ouvrage de M. R. soit inutile, superflu, sans résultat. Nous le reconnaissons comme un travail consciencieux, renfermant une foule d'aperçus intéressants, d'observations curieuses qui appellent l'examen et sont par conséquent utiles à l'homme qui réfléchit, et qui veut s'instruire de ce qui a été tenté sur le terrain de l'orthographe phonétique; seulement nous ne pouvons admettre les conclusions théoriques et pratiques de l'ouvrage, ni croire que la baguette magique de la phonographie puisse opérer toutes les merveilles que l'on nous promet en son nom.

D^r MAURON.

CORRESPONDANCE DU JOURNAL.

M. Mücke, à Görlitz. On s'abonne au *Progrès*, au bureau du *Progrès*, à Bruxelles.

Le Rédacteur en chef, ALEX. DAGUET.

TABLE DES MATIÈRES.

I. INTÉRÊTS DE LA SOCIÉTÉ.

- Revue des six derniers mois de l'*Educateur*, p. 13.
Circulaire du Comité Directeur de la Société, p. 52.
Coup d'œil sur la marche de la Société et de son organe, p. 117 et 163.
Circulaire du Comité Directeur aux hommes d'école de la Suisse romande, p. 241.
Le 6 août à Fribourg, p. 257.
Circulaire du Comité directeur de Lausanne (appendice).

II. PÉDAGOGIE OU THÉORIE D'ÉDUCATION PROPREMENT DITE.

- Manuel de Pédagogie ou d'Education, par Alex. Daguét, p. 25, 57, 73, 89, 113, 129, 161, 177, 193, 209, 225, 258, 273, 289, 305, 321, 353, 369.
Du rôle de l'Instituteur en dehors de sa classe, par F. Villommet, p. 99 et 120.
Sur la Conception des Idées, par J. Paroz, p. 377.

III. DIDACTIQUE OU BRANCHES D'ENSEIGNEMENT.

- Lettres pédagogiques. Les Livres d'Images, par H. Frédéric Amiel, professeur à l'Académie de Genève, p. 1.
De la nécessité de la Gymnastique dans les Ecoles de la campagne, par Xavier Ducotterd, instituteur en Saxe, p. 9, 32 et 49.
La Méthode et les Méthodes d'Enseignement, Mgr Dupanloup et le P. Girard, par Alexis Bourqui, professeur au Collège de Fribourg, p. 34, 41, 60, 78, 93, 116, 132, 147.
De l'Enseignement de l'Arithmétique dans les Ecoles primaires (suite des articles de l'année précédente), par Pierre Ducotterd, professeur au Collège de Fribourg, p. 122, 198.