

**Zeitschrift:** Annales fribourgeoises  
**Herausgeber:** Société d'histoire du canton de Fribourg  
**Band:** 58 (1988-1989)

**Artikel:** Un siècle d'apprentissage de la lecture (1880-1980)  
**Autor:** Barras, Jean-Marie  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-817925>

### **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:** 15.03.2025

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

## UN SIÈCLE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE (1880-1980)

JEAN-MARIE BARRAS

L'article initialement prévu pour cette publication avait pour titre « Deux siècles d'apprentissage de la lecture ». Les impératifs de la publication nous ont contraint à partir du dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle. Tous les lecteurs qu'intéressent les avatars de l'apprentissage de la lecture avant 1880 pourront se référer à notre ouvrage intitulé *Deux siècles d'apprentissage de la lecture dans le canton de Fribourg, Renouveaux et ruptures*, paru en septembre 1982. Ce volume peut être emprunté ou consulté à la Bibliothèque cantonale et universitaire, ou aux Archives de l'Etat.

Néanmoins, voici une très succincte analyse de la période allant de la fin de l'Ancien Régime au chanoine Raphaël Horner.

Avant 1798, les manuels d'apprentissage étaient rares ou inexistant. La méthode consistait à partir des lettres, avant d'arriver aux syllabes, et enfin aux mots. Chacune de ces étapes durait souvent une année ou davantage. Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, le Père Grégoire Girard apporta à Fribourg un renouveau pédagogique extraordinaire. Sa méthodologie de l'apprentissage de la lecture représentait une révolution par rapport aux pratiques de l'époque et, sous divers aspects, se montrait prophétique. Girard insista sur la compréhension - jamais le signe sans la chose -, l'activité de l'élève, le respect de la psychologie du petit enfant, l'enseignement en rapport étroit avec le milieu de vie, l'importance de l'expression orale, la compréhension du système graphique de la langue, la place à donner à l'éducation (du cœur notamment)...

En 1823, le Père Girard dut quitter Fribourg. Le pouvoir en place voyait d'un mauvais œil les progrès de l'éducation populaire. La longue période qui suivit marqua tout d'abord une régression certaine. Par exemple, l'abécédaire du Père Girard fut réédité, mais sans aucune note méthodologique. Il suffisait que les enfants apprennent à déchiffrer, la compréhension passant au second rang. Les syllabaires de Joseph Pasquier et d'Etienne Perroulaz, analysés dans l'ouvrage cité plus haut, n'avaient guère d'intérêt méthodologique. L'arrivée dans la pédagogie fribourgeoise de l'abbé Raphaël Horner apporta le second renouveau du XIX<sup>e</sup> siècle.

## I. LE CHANOINE HORNER ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Le chanoine Raphaël Horner a occupé une place très importante dans la pédagogie fribourgeoise. Passionné d'école, il s'est intéressé à tout ce qui touchait la pédagogie et s'est préoccupé autant de l'enseignement primaire que secondaire ou universitaire. Ses ouvrages sont des publications théoriques - elles abondent dans le *Bulletin pédagogique* - ou des manuels rédigés dans l'esprit de la méthode dite de concentration. En outre, il assumait des fonctions à divers niveaux de l'enseignement<sup>1</sup>.

Il attache la plus grande importance à l'éducation :

«Il faut l'avouer, on réserve tous ses éloges pour le maître qui sera parvenu à loger dans la mémoire des élèves la plus grande somme possible de règles de grammaire et d'arithmétique. (...) On ne saurait le nier; l'Ecole devrait être tout autre chose. Elle devrait être le noviciat complet de la vie. Il faudrait que l'enfant y trouvât tout ce qui fait l'homme, c'est-à-dire des convictions profondes pour son intelligence, un appui sûr pour son cœur et une direction droite et ferme pour sa volonté. (...) La fermeté du caractère est ce qui semble manquer le plus à notre époque. Ne sommes-nous pas témoins, chaque jour, des prosternements les plus étonnants devant toutes les idoles du jour?»<sup>2</sup>

### A. LA MÉTHODE INTUITIVE

Dans le *Bulletin pédagogique*, le chanoine Horner entreprit une formation systématique du corps enseignant par des articles sur la méthodologie générale, celle des différentes branches scolaires, l'histoire de la pédagogie, les comptes rendus des conférences d'arrondissement et des questions mises à l'étude, etc.

Dès 1875, il parle de la méthode intuitive adoptée dans une grande partie de la Suisse allemande et, entre autres, dans le district du Lac. On sent, dans ses propos, l'influence du Père Girard :

---

<sup>1</sup>Raphaël HORNER est né en 1842 et décédé en 1904. Après des études au Collège des jésuites de Dôle, au Collège Saint-Michel de Fribourg et au Séminaire, il fut ordonné prêtre en 1866. Curé d'Echarlens durant trois ans, il fut nommé ensuite professeur et aumônier de l'Ecole normale en remplacement du chanoine Schorderet. Il y prit «un ascendant complet sur les professeurs, ses collègues et les étudiants l'aimaient au-delà de toute expression». Le 15 décembre 1871, lors de la fondation de la Société fribourgeoise d'éducation, il fut désigné en qualité de rédacteur du *Bulletin pédagogique* nouvellement créé, fonction qu'il occupa durant vingt-six ans. En 1882, il devint recteur du Collège Saint-Michel. Il fut, dès 1889, le premier titulaire de la chaire de pédagogie de l'Université de Fribourg. Il remplit à deux reprises la charge d'inspecteur scolaire (cf. DESSIBOURG, J. : «M. le Chanoine Raphaël Horner», article nécrologique, in *Bulletin pédagogique*, 1<sup>er</sup> avril 1904, pp. 145-151).

<sup>2</sup>HORNER, R. : «Importance de l'éducation», in *Bulletin pédagogique*, février 1872, pp. 18-19.

«(...) Ce qui vous paraît une banalité, à vous, M. l'Inspecteur, sera pour l'enfant qui l'ignore encore une vérité aussi utile qu'attrayante. Ce qu'il y a d'essentiel dans ces exercices, c'est que le maître sache toujours saisir au premier coup d'œil la portée et le degré de savoir des élèves, de manière à n'être ni trop élevé dans sa leçon, ni au-dessous du niveau de leur intelligence. Imitons la mère qui apprend à marcher à son enfant : elle presse le pas de l'enfant, sans jamais le forcer, et tout en le soutenant par la main»<sup>3</sup>.

A partir du mois d'octobre 1875, et jusqu'en août 1876, Horner consacrera, dans le *Bulletin pédagogique*, sept articles à la méthode intuitive ou leçons de choses. Vu l'importance de l'intuition dans l'apprentissage de la lecture tel que le concevait Horner, nous allons analyser ces exposés.

Ils nous prouvent que Horner, malgré le contexte politico-religieux, n'est en rien passéiste. Quand quelque chose de nouveau lui paraît vrai en pédagogie, il s'enthousiasme. Mais il adapte les nouveautés à son canton, aux particularités et à l'âme de celui-ci. Sa pédagogie restera topographique, comme celle de Girard, ainsi que l'a exprimé Laure Dupraz, professeur à l'Université de Fribourg<sup>4</sup>. Horner veut une école proche de la vie et pour la vie, enracinée dans la sphère d'activité de l'enfant, comme nous le constatons dans les sept articles du *Bulletin pédagogique*:

La méthode intuitive a pour point de départ l'observation directe et immédiate d'une chose ou d'un fait. Il s'agit d'exercer les facultés intellectuelles de l'enfant et de faire jaillir des connaissances. Presque toutes les idées, dans le jeune âge, proviennent des objets placés dans l'entourage de l'enfant. Ce n'est que progressivement que l'intelligence enfantine se passe des choses pour pénétrer dans la sphère des idées abstraites. Une leçon de choses a pour objectif de frapper les sens de l'enfant. Placé en présence d'un objet, il sera amené à le découvrir d'abord dans son ensemble, puis sous toutes ses faces en vue d'en saisir les qualités, les propriétés. Il raisonnera enfin sur les idées qui naissent de cette observation. Le but à atteindre est d'exercer l'intelligence aux opérations de l'entendement humain : observer, analyser, abstraire, comparer, généraliser. Combien d'enfants n'ont-ils pas été condamnés, au début de leur scolarité, à des exercices purement abstraits qui échappaient totalement à leur entendement ? Si l'on avait préparé ces enfants à recevoir les premiers éléments des sciences, si l'on avait eu recours à l'intuition pour leur donner la signification des mots les plus usuels, si l'on avait préalablement ouvert, fortifié et stimulé les facultés intellectuelles par des leçons adaptées à leur âge, le syllabaire n'aurait plus été un

<sup>3</sup>HORNER, R.: «Réunion des inspecteurs scolaires», in *Bulletin pédagogique*, septembre 1875, pp. 130-131.

<sup>4</sup>DUPRAZ, L.: *L'évolution d'une pédagogie topographique - Le Père Girard, le chanoine Horner, Mgr Dévaud*, rapport présenté au Congrès international de pédagogie à Santander-San Sebastian, 19-26 juillet 1949, Fribourg, Imprimerie Saint-Paul, 1950, 28 p. (tiré à part du *Bulletin pédagogique* du 15 janvier 1950).

inintelligible grimoire. La méthode intuitive est celle appliquée par la maman avec son petit enfant, à qui elle montre les choses dont elle veut parler. Si l'objet est absent, la mère procède par analogies, par comparaisons. Elle va du connu à l'inconnu en faisant sans cesse appel aux sens. Horner cite Pestalozzi et Fröbel, qui surent se faire enfants avec les enfants<sup>5</sup>.

## *B. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE PAR LA MÉTHODE ANALYTIQUE*

Il n'est pas dans notre propos de rapporter tout ce que Horner a publié sur l'enseignement intuitif, tant aux points de vue théorique que pratique. Ajoutons simplement qu'il fut davantage influencé par le pédagogue allemand Ohler que par l'enseignement intuitif proposé, en France, par M<sup>me</sup> Pape-Carpentier notamment<sup>6</sup>. Comme nous allons le constater, il apparaît que la méthode analytique du chanoine Horner - élaborée dans l'esprit de l'enseignement intuitif - se soit aussi inspirée de la pédagogie pratiquée outre-Rhin.

Horner publie son premier article sur l'apprentissage de la lecture en 1877<sup>7</sup> : et les premières phrases dénotent son souci de respecter la psychologie de l'enfant :

«Le meilleur système n'est pas toujours celui qui paraît le plus conforme aux lois phonétiques et à la nature des combinaisons syllabiques, mais celui qui s'adapte le mieux aux dispositions particulières de l'enfance, tout en tenant compte du mécanisme de la lecture. Or, qui ne sait, d'une part, combien est fugace l'attention du jeune enfant et, d'autre part, combien est ardu le travail que réclame l'étude du syllabaire.»

Horner énumère ensuite les conditions d'une bonne méthode :

- Le syllabaire suivra un ordre logique et bien gradué dans la classification des syllabes et l'agencement des lettres. Il présentera peu d'éléments nouveaux à la fois et procédera des combinaisons faciles aux complexes, des minuscules aux majuscules, n'offrant, au début, qu'une sorte de caractères.
- Le syllabaire se bornera à l'étude des règles générales et aux combinaisons régulières des mots. C'est la lecture courante et l'intelligence du texte qui initieront plus tard les enfants aux exceptions et aux difficultés de la langue.

---

<sup>5</sup> Ces extraits sur l'enseignement intuitif sont un résumé des articles parus dans le *Bulletin pédagogique* d'octobre 1875, novembre 1875, décembre 1875, janvier 1876, février 1876, avril 1876, août 1876; voir aussi: HORNER, R. : *Guide pratique de l'instituteur - Notions élémentaires de méthodologie*, Paris, Librairie Poussielgue Frères, 1882, 315 p.

<sup>6</sup> C'est en effet M<sup>me</sup> Pape-Carpentier qui introduisit le terme de «leçons de choses» lors de l'Exposition de 1867 où elle en donna un modèle qui fit impression. Cf. VINCENT, G. : *L'école primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, pp. 203-206; cf. aussi GIOLITTO, P. : «Classes de nature et pédagogie de l'environnement», in *Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon*, N° 570, IV-1979, pp. 257-264.

<sup>7</sup> HORNER, R. : «Premières notions de méthodologie, La lecture, Conditions d'une bonne méthode de lecture», in *Bulletin pédagogique*, juin 1877, pp. 100-103.

- L'étude de la lecture ne commencera pas avant que l'enfant n'ait quelque usage de la langue orale et un certain développement intellectuel.
- Les exercices de lecture seront quelquefois précédés d'exercices oraux, en vue de rendre l'enfant capable de bien distinguer et de bien prononcer les éléments à étudier: exercices analytiques pour apprendre à décomposer les mots; exercices synthétiques en vue de les recomposer.
- Les syllabes, considérées isolément, sont de vrais hiéroglyphes. Le mot seul offre par lui-même quelque signification. Il faut donc prendre pour thèmes des exercices des mots, des phrases même, mais usuels, simples, présentant un sens concret, faciles à comprendre et à expliquer.
- Remuer, parler, agir, imiter surtout sont des caractéristiques du jeune âge. Non contents de faire énoncer de vive voix les signes écrits des sons, nous les ferons donc imiter et reproduire par l'écriture ou les lettres mobiles. L'écriture ne sera que l'auxiliaire de la lecture et l'enfant n'écrira que ce qu'il peut lire.
- Ce n'est qu'à la fin du syllabaire qu'on passera aux caractères typographiques.
- Les exercices d'écriture seront précédés d'activités ayant pour but de former la main: dessins, déliés et pleins droits.
- Les caractères mobiles se prêtent bien aux exercices analytiques: une phrase ayant été écrite sur papier fort, d'un coup de ciseaux, les mots sont séparés; les enfants doivent reconstituer la phrase; les mots sont ensuite découpés en syllabes et les enfants reconstituent les mots.
- L'enseignement de la lecture doit être donné par le maître, et non par les moniteurs, vu les difficultés méthodologiques qui le caractérisent, l'expérience et le tact qu'il requiert. La leçon de lecture sera courte, donnée avec vie, entrain, diversifiée par d'instructives digressions toutes les fois que la figure des enfants trahira la fatigue ou l'ennui. Il faut savoir seconder les efforts des commençants, stimuler et soutenir leur attention, les intéresser toujours et ne les corriger qu'avec patience et bonté.

Dans un second article, le chanoine Horner caractérise les méthodes synthétique et analytique<sup>8</sup>. La méthode synthétique consiste à partir des premiers éléments des mots pour arriver aux syllabes; des syllabes, on passe aux mots, et des mots aux phrases. Horner prétend que la méthode synthétique est presque la seule en usage dans les pays de langue française. Il cite les syllabaires Michel, Regimbaud, Braun, Girard et Perroulaz, qui se rattachent à ce système. En 1877, le syllabaire Perroulaz étant encore le manuel officiel dans le canton de Fribourg, il donne des conseils pour une pratique plus attrayante de la méthode synthétique: exercices oraux destinés à

---

<sup>8</sup>HORNER, R.: «Premières notions de méthodologie, Méthodes de lecture et leur application», in *Bulletin pédagogique*, juillet 1877, pp. 131-135.

former l'oreille, repérage de sons dans les mots, usage d'un indicateur pour montrer les lettres au tableau, activité des enfants qui montrent eux-mêmes les lettres ou syllabes indiquées par le maître, exercices de comptages des syllabes et des lettres d'un mot, questions et digressions à partir des mots, anecdotes, épellation de mémoire, reproduction des mots par les caractères mobiles, etc.

Le troisième article est réservé à la méthode analytique<sup>9</sup>. Elle est aussi appelée analytico-synthétique. C'est celle que préconisera et que diffusera le chanoine Horner.

Elle procède à l'opposé de la méthode synthétique. Elle part du tout pour arriver aux parties. Elle va du connu à l'inconnu, de l'idée aux signes conventionnels. Horner précise: «Presque inconnue dans les écoles françaises, elle est universellement suivie, ou du moins préconisée, en Allemagne et dans la Suisse allemande.»

L'esprit de l'enfant doit d'abord saisir l'idée d'un objet, puis connaître le nom de l'objet, enfin les caractères écrits qui servent à représenter ce nom<sup>10</sup>. Pour apprendre aux enfants à connaître les lettres *e*, *o*, *r*, *s*, le maître prendra une rose qu'il montrera aux élèves. Il leur en donne l'idée. Il leur indique ensuite le nom de la fleur: c'est la dénomination orale. Enfin, il les exerce à lire le mot «rose» en entier d'abord, puis en syllabes à partir desquelles le maître arrivera aux lettres<sup>11</sup>.

### C. LE SYLLABAIRE ILLUSTRÉ DU CHANOINE HORNER

En décembre 1880, le syllabaire illustré était tiré à quarante exemplaires hors commerce, pour expérimentation. A notre connaissance, c'est la première fois que l'expérimentation d'un manuel était proposée dans le canton de Fribourg. Horner demande un rapport écrit aux expérimentateurs, desquels il exige de s'en tenir rigoureusement aux directives méthodologiques données. Il leur pose trois questions:

- La méthode analytico-synthétique est-elle préférable à celle suivie jusqu'ici?
- Dans quelles conditions l'avez-vous expérimentée? Avec combien d'élèves? Combien de temps ont-ils mis pour apprendre à lire et à écrire?
- Quelles modifications faudrait-il faire subir au syllabaire?

L'introduction théorique était censée donner suffisamment de directives aux maîtres chargés de l'expérimentation.

<sup>9</sup>HORNER, R.: «Méthodes de lecture, b) méthode analytique», in *Bulletin pédagogique*, août 1877, pp. 147-153.

<sup>10</sup>Il s'agit, en fait, d'un départ oral au lieu d'un départ écrit.

<sup>11</sup>La présentation du mot entier a quelque analogie avec la méthode globale; mais, chez Horner, l'analyse suit immédiatement la présentation du mot.

Parmi les expérimentatrices, citons M<sup>lle</sup> Martine Mivelaz. Ainsi que l'écrit Valentine Marchand, «(...) M. le professeur Horner fit d'elle une collaboratrice dans l'élaboration de son syllabaire et de son livre de lecture. Il la consultait souvent et venait dans sa classe observer ses méthodes et ses procédés»<sup>12</sup>. M<sup>lle</sup> Mivelaz - qui connaissait une bonne partie de l'Europe et avait beaucoup de culture et d'expérience - dirigeait à Fribourg une classe de plus de huitante élèves.

Si nous n'avons pas retrouvé de rapports concernant l'expérimentation, nous en avons découvert datés de 1884. A titre anecdotique, nous citons un passage du rapport de Bossy, instituteur à Avry-sur-Matran, en respectant l'orthographe :

«Aussi les résultats que j'en ai obtenus sont-ils on ne peut plus excellents, j'ose le dire et l'assurer; car au début de l'année scolaire (83-84) j'avais à faire à trois têtes mal dressées, à des esprits je dirai même hébétés. J'ai greffé (si je peux m'exprimer ainsi) ces trois scions sur cette méthode, et à leur qu'il est (sic), leur mauvais naturel a fait place à un bon raisonnement; ils progressent et j'attends beaucoup d'eux»<sup>13</sup>.

En comparant l'édition expérimentale à celle de 1886, on constate que quelques changements mineurs ont été apportés: ajouts de mots, simplification du vocabulaire utilisé, davantage de mots tranchés dans les textes figurant en fin de syllabaire. Mais les fondements de la méthode restent rigoureusement les mêmes dans les éditions ultérieures à 1880. L'auteur figure sous le nom de UN AMI DE L'ENFANCE<sup>14</sup>.

Les mots clés retenus dans l'édition définitive sont : *épi, lune, tête, bobine, cave, carafe, midi, zéro, vipère, sabre, jatte, figure, poule, cheveu, muraille, mouton, montagne, ruban, requin, poire, tuyau, chaise, index, un, wagon, képi*.

Dans la partie réservée au maître, Horner expose sa méthode, en détaillant les étapes successives : l'intuition, la parole, la lecture, l'écriture<sup>15</sup>.

Nous ne revenons pas sur l'intuition, dont il a suffisamment été question. Nous nous arrêterons en revanche aux principaux exercices proposés dans les étapes suivantes.

- Parole. Il s'agit d'activités orales dont le but est d'exercer l'oreille de l'enfant : faire compter les syllabes du mot type, décomposer et recomposer oralement le mot, faire trouver les syllabes manquantes d'un mot, repérer une même

<sup>12</sup>MARCHAND, V.: «M<sup>lle</sup> Martine Mivelaz», in *Bulletin pédagogique*, 1<sup>er</sup> juillet 1924, p. 156.

<sup>13</sup>Bibliothèque cantonale, fonds Girard, carton 8, LA 19 (des documents Horner sont mélangés aux documents Girard).

<sup>14</sup>Plusieurs éditions se sont succédé jusqu'en 1920. A part l'édition expérimentale de 1880, citons: UN AMI DE L'ENFANCE: *Méthode analytico-synthétique de lecture et d'écriture*, Lausanne, Imer et Payot, 1883, 46 p. UN AMI DE L'ENFANCE: *Syllabaire illustré*, 2<sup>e</sup> édition, Lausanne, F. Payot, 1886, 46 p. UN AMI DE L'ENFANCE: *Syllabaire illustré*, 115<sup>e</sup> mille, Lausanne, Payot et Cie, 1907, 46 p.

<sup>15</sup>UN AMI DE L'ENFANCE: *Syllabaire illustré*, éd. 1886, pp. 3-9.



syllabe dans des mots différents, décomposer un mot en lettres avant d'avoir vu le mot écrit.

- Lecture. Elle commence par l'analyse, la décomposition, et se termine par la synthèse, la recombinaison. Dans l'analyse, le mot type est d'abord reconnu dans son ensemble. Puis vient la connaissance des syllabes. Cette première étape analytique se termine par la présentation des lettres. Suit la combinaison des lettres étudiées, dans différentes syllabes et différents mots. Il s'agit là des exercices synthétiques, où les caractères mobiles peuvent être avantageusement utilisés.

Des précisions sont données quant à la nouvelle épellation: *lune* ne s'épellera pas *el, u, lu, enne, e, ne*; mais *le, u, lu, ne, e, ne*.

- Ecriture. Les exercices d'écriture portent sur le mot type et la lettre nouvelle. Celle-ci est écrite en grand au tableau noir. Chaque élève est appelé à repasser avec la craie sur cette lettre jusqu'à ce qu'il soit à même de la tracer de mémoire. Pendant qu'un enfant est occupé à cette activité de «repassage», ses camarades font le même mouvement avec le doigt en l'air. Après la leçon d'écriture, les élèves effectuent des exercices dans les cahiers.

L'exposé de la méthode offre, en outre, plusieurs modèles de leçons.

Le chanoine Raphaël Horner s'est trouvé à l'avant-scène de la pédagogie friburgeoise à un moment important de son histoire. Grâce à ses compétences, à son esprit de recherche et à son enthousiasme, il a donné une impulsion certaine à l'école qu'il a voulu faire sortir de sa stagnation. Sa pédagogie topographique, proche de celle du Père Girard, tient compte de l'enfant, de ses intérêts, du milieu où il évolue. Comprenant bien les besoins des maîtres, il leur donne non seulement des manuels, mais une méthodologie précise et des exemples de démarches directement applicables en classe. Quant à sa méthode analytico-synthétique, elle laisse pressentir des théories qui seront proposées près d'un siècle plus tard, sous une forme plus large. En effet, un parallèle peut être établi entre les leçons d'intuition et la connaissance de l'environnement, les exercices oraux et le départ oral, la lecture globale du mot type et la lecture globale de phrases. Enfin, le chanoine Horner a donné à la lecture ses vrais buts: l'enfant apprend à lire pour s'instruire, pour se recréer, pour la vie, et non seulement pour avoir accès aux livres religieux. Sa conception des livres uniques nous en apporte la preuve.

## II. DU CHANOINE HORNER AU MOUVEMENT ORTHOPHONISTE

De 1870 à 1904, l'école fribourgeoise a connu une période de renouveau dominée par la personnalité de Raphaël Horner. De nouvelles bases théoriques et pratiques furent données à l'enseignement de toutes les branches, dont l'apprentissage de la lecture.

Qu'advint-il de la méthode analytico-synthétique après le décès du chanoine Horner? C'est la question à laquelle nous nous efforcerons de répondre dans ce chapitre. Nous verrons tout d'abord quelles étaient les préoccupations pédagogiques au début du XX<sup>e</sup> siècle dans le canton de Fribourg. Puis nous décrirons l'évolution de la méthode et les facteurs de régression ou de stagnation dans l'apprentissage de la lecture. Nous centrerons ensuite notre étude sur les syllabaires utilisés entre 1920 et 1980 et sur le contexte scolaire de cette époque. Des articles du *Bulletin pédagogique* et les témoignages oraux et écrits de nombreux maîtres étayeront notre analyse de la méthodologie.

### A. LA MÉTHODE ANALYTICO-SYNTHÉTIQUE ENTRE 1900 ET 1920

En parcourant les *Bulletins pédagogiques* postérieurs à 1900, on constate que les articles relatifs à l'apprentissage de la lecture se font de plus en plus rares. Les responsables de l'enseignement primaire sont, en effet, plus préoccupés par l'enseignement de la langue maternelle dans les autres classes, où les livres uniques de Horner exigent un effort d'adaptation tout spécial de la part des maîtres.

Une autre raison de ce silence est le décès du chanoine Horner, survenu en 1904. Certes, l'abbé Eugène Dévaud, qui reprit le flambeau, s'intéressa avec passion aux problèmes de l'école primaire; il publia de très nombreux articles, manuels, guides et ouvrages pédagogiques<sup>16</sup>. Mais, si ses publications sur la lecture en général sont abondantes, il n'en existe pratiquement pas sur l'apprentissage de la lecture qui aient eu de l'influence dans le canton. Ainsi, entre 1906 et 1920, Dévaud traita vingt-quatre sujets dans le *Bulletin pédagogique*. Aucun n'a de rapport avec l'apprentissage de la lecture. On peut en déduire que cet enseignement ne créait pas de problème majeur.

Mais les démarches proposées par Horner ont-elles été respectées? Les maîtres commençaient-ils leur leçon par l'intuition, passaient-ils ensuite à la séquence d'exercices oraux sur le mot, avant d'arriver à la présentation globale? On peut en douter pour les raisons suivantes:

- Cette démarche est exigeante, tout spécialement dans les classes à cours multiples.

<sup>16</sup>Toutes les publications de Mgr Dévaud ont été recensées in PILLER, A. : *Monseigneur Eugène Dévaud et l'école primaire fribourgeoise*, Fribourg, Editions universitaires, 1956, pp. 119-127.

- Le départ écrit (démarche synthétique) est plus simple. Il ne demande pratiquement aucune préparation. Et l'on sait combien la routine - surtout lorsqu'elle est vieille de cent ans - reprend rapidement le dessus.
- Les maîtres devaient, à la demande des inspecteurs, amener les enfants le plus rapidement possible à la lecture courante, afin de ne faire qu'un seul cours avec la deuxième année. Ce souci qu'avait le corps enseignant de terminer le syllabaire au plus tôt ne permettait pas de respecter les étapes proposées par la méthodologie.

Plusieurs témoignages oraux ont corroboré nos présomptions. Les Fribourgeois de plus de 70 ans ont eux-mêmes utilisé le syllabaire Horner pour leur apprentissage de la lecture. De toutes les personnes que nous avons interrogées - verbalement et par écrit - aucune ne se souvient de la leçon d'intuition, des exercices oraux et de la présentation globale du mot. Parmi tous les témoignages, nous avons choisi celui de E. D., née en 1897, retraitée à Charmey, à cause de la fidélité de sa mémoire et de la précision de ses propos. Lors d'un long entretien que nous avons eu le samedi 24 avril 1982 à Charmey, elle nous a précisé ce qui suit :

Fille de l'instituteur du village, elle fréquenta l'école primaire de Charmey, dirigée en première année par une religieuse. Elle se souvient de l'apprentissage de la lecture avec le syllabaire Horner et certifie qu'elle n'a jamais eu de présentation globale du mot sans étude préalable des éléments et que les caractères mobiles accompagnant la méthode n'existaient pas dans sa classe. Durant son école normale à Sainte-Ursule, à Fribourg, elle n'a jamais entendu parler des procédés à utiliser pour l'enseignement de la lecture aux débutants. Nommée en Gruyère, à E., en 1916, elle y utilisa le syllabaire Horner comme institutrice en première année. Elle n'a pas eu connaissance de la méthodologie de Horner et personne ne lui a dit qu'il existait une partie méthodologique (le guide du maître, qui figurait dans l'édition de 1886, avait disparu dans celle de 1907). Elle n'eut pas non plus à donner ou à suivre des leçons de syllabaire dans les conférences d'arrondissement. Elle ignorait l'existence des lettres mobiles.

Un fossé existait donc entre théorie et pratique, entre leçons modèles et vie quotidienne de la classe. Mgr Dévaud lui-même donne son point de vue sur les difficultés d'application correcte et à long terme de la pédagogie du chanoine Horner. Il parle du semi-échec du livre unique. Ses considérations peuvent aussi s'appliquer à l'apprentissage de la lecture, les principes méthodologiques de base étant identiques.

« (...) très tôt une déformation avait faussé la méthode. On a négligé l'étude du réel pour se réserver à celle du texte. (...) On expédiait - encore si l'on prenait la peine de la donner - la « leçon de choses » dite « préparatoire à la lecture » pour concentrer l'effort sur l'art de lire avec expression, sur les pauses, les formes grammaticales. L'inspection annuelle s'en tenait à la correction formelle de la lecture, à l'interprétation exacte des mots et des phra-

ses; c'est sur ces notes extérieures que l'enseignement du maître était jugé. On préparait l'enfant à l'examen plutôt qu'à la vie»<sup>17</sup>.

M<sup>lle</sup> Dupraz tient à peu près les mêmes propos :

« Il se produisit un gauchissement, l'enseignement qui devait contribuer à faire connaître le milieu, à mettre la langue au service de la vie, à donner « des choses pour les mots », passait à l'arrière-plan (...) »<sup>18</sup>.

Routine, manque de guides méthodologiques, désintérêt des inspecteurs qui se préoccupent davantage de l'acquisition de connaissances que de développement intellectuel, classes nombreuses et à cours multiples, autres préoccupations pédagogiques que les aspects de l'apprentissage de la lecture, résultats (déchiffrage) satisfaisants, autant de facteurs qui contribuèrent à une dégénérescence de la méthodologie.

### B. 1923-1962 : LA LONGUE CARRIÈRE DU SYLLABAIRE MARCHAND

Après quarante années d'utilisation, le syllabaire Horner fut jugé désuet, spécialement dans sa présentation. En effet, la couleur avait fait son apparition dans l'imprimerie. Un syllabaire plus attrayant était souhaité. Son élaboration fut confiée à une institutrice de Fribourg, M<sup>lle</sup> Valentine Marchand<sup>19</sup>, qui avait été disciple du chanoine Horner.

Le nouveau syllabaire est fidèle à la méthode analytico-synthétique. Le point de départ de chaque chapitre est un mot type, « présenté d'abord dans son entier, puis décomposé en ses éléments, lesquels sont ensuite combinés avec ceux déjà connus pour former des syllabes, des mots et des propositions »<sup>20</sup>. Les premiers mots types sont *papa, pipe, jupe, tulipe, rave, midi, lavabo, carafe, canapé, mélèze, salière, figure*. M<sup>lle</sup> Marchand établit une rigoureuse progression des difficultés :

« La première partie étudie les lettres, la deuxième les diphtongues, avec introduction des caractères typographiques aux deux derniers tableaux, et la troisième, les équivalents.

<sup>17</sup> DEVAUD, E. : *Pédagogie du cours supérieur - Essai sur la formation paysanne des élèves de nos écoles primaires fribourgeoises*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1935, pp. 22-23.

<sup>18</sup> DUPRAZ, L. : *op. cit.*, p. 18.

<sup>19</sup> Après ses études à la Providence, M<sup>lle</sup> Marchand fut nommée dans un village. Elle vint ensuite à Fribourg où elle enseigna successivement au Pensionnat et à Gambach, durant quarante ans, dans des classes dont les effectifs étaient élevés. Elle mourut en 1962, l'année où son syllabaire fut remplacé par *Epine en fleur*.

<sup>20</sup> BARBEY, F. : « Un nouveau syllabaire fribourgeois », in *Bulletin pédagogique*, 1<sup>er</sup> septembre 1920, pp. 230-232.

(...) L'enfant, arrivé avec succès à la fin des 53 tableaux, a vaincu naturellement toutes les difficultés, de sorte que la lecture d'un texte ordinaire, à sa portée intellectuelle, lui devient dès lors très aisée»<sup>21</sup>.

Tout comme le chanoine Horner avait rompu avec la tradition des syllabaires sentencieux et moralisateurs, M<sup>lle</sup> Marchand a préféré évoquer un monde familier aux enfants, plutôt que leur inculquer une morale d'adulte. Elle a voulu que les illustrations, les mots, les phrases et les textes partent de la vie de tous les jours. Ce souci est relevé dans la présentation de l'ouvrage, faite en 1923 :

«L'esprit d'observation est très judicieusement mis en éveil par la manière suggestive de présenter les idées nouvelles (...) tout, dans les lectures de l'enfant et les entretiens du maître ou de la maîtresse, lui rappellera tout ce qui fait sa vie, tout ce qu'il aime, tout ce qu'il observe dans ses jeux, dans ses promenades et dans son activité juvénile»<sup>22</sup>.

Néanmoins, la religion, l'encouragement à la vertu, l'incitation à l'amour de la patrie sont présents, mais de façon assez discrète. Si de nombreux chapitres ne parlent que de la vie quotidienne ou de la nature, d'autres sont davantage marqués par l'intention de faire passer des principes moraux, religieux et patriotiques.

En 1982 encore, le corps enseignant fribourgeois, qui a appris à lire avec ce manuel, reste marqué par certaines erreurs, simplifications ou habitudes venues du syllabaire Marchand. Citons à titre d'exemples :

- la lecture par syllabes : l'a - né - mo - ne...;
- la prononciation du *h aspiré* dans le chapitre «hêtre» en lisant la ligne *h, ho, ha, hê*;
- la transcription graphique du /j/ uniquement représentée par *ill*;
- la lettre *x* dont une seule valeur est présentée, soit la valeur /ks/; il n'est pas fait mention des valeurs /gz/, /s/, /z/ et de la valeur zéro;
- l'écriture de phrases sans majuscules tant que celles-ci n'ont pas été étudiées;
- des types de phrases peu variés; la plupart du temps, phrases déclaratives;
- l'étude d'une seule transcription graphique d'un son dans une leçon;
- l'absence de textes - oraux, puis écrits - émanant des enfants eux-mêmes : tout, dans le syllabaire, est pensé et écrit par l'adulte et par avance;
- une méconnaissance du système phonologique du français, celui-ci n'étant décrit nulle part; c'est ainsi que les voyelles sont limitées à six, soit les voyelles alphabétiques, que les digrammes sont appelés diphtongues.

En 1940, le syllabaire Marchand fut remanié par son auteur. Mgr Dévaud présenta la nouvelle édition de façon louangeuse :

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 231; on aura relevé la confusion entre diphtongue et digramme.

<sup>22</sup> F.B. : «Le nouveau syllabaire fribourgeois», in *Bulletin pédagogique*, 15 mars 1923, pp. 70-71.

«(...) l'ouvrage, d'excellent, est devenu parfait. (...) On a refait tous les clichés. (...) Le vœu unanime des usagers du manuel réclamait que l'élément nouveau étudié dans une page ressortît plus nettement, ce qui ne pouvait s'obtenir que par une impression en rouge. (...) Les trois derniers quarts ont été remaniés considérablement. La plus grosse amélioration consiste dans l'introduction régulière et graduée de lettres majuscules au cours des tableaux (...) Nous voyons une autre amélioration dans un ordre plus logique, mieux réparti, de l'étude des diphtongues... »<sup>23</sup>.

### C. LES DIRECTIVES AU SUJET DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Qu'est devenue la méthodologie du chanoine Horner? Le syllabaire de M<sup>lle</sup> Marchand, on l'a constaté, est fidèle à la présentation des éléments nouveaux proposée par l'auteur de la méthode analytico-synthétique. Par contre, personne n'a réellement insisté, après 1920, sur la démarche à suivre par le maître, soit l'intuition, la parole, la lecture. Cependant, un article publié par un professeur d'Ecole normale, en 1940, nous a prouvé que cette démarche n'était pas totalement tombée dans l'oubli, du moins en théorie<sup>24</sup>. C. Both rappelle, en effet, exactement les différents moments de l'étude d'une notion nouvelle, tels que les avait proposés le chanoine Horner:

1. le mot-titre du tableau;
2. les syllabes;
3. les mots;
4. les phrases ou le texte.

C. Both ajoute le détail de la démarche que proposait Horner.

A lire les *Bulletins pédagogiques*, on se rend compte de l'insularité de l'Ecole normale. Dans la pratique quotidienne de la classe, on peut, en effet, douter sérieusement de l'application intégrale des démarches rappelées par C. Both. Si les leçons de langage et les exercices d'intuition sont recommandés, le lien n'est pas établi avec l'apprentissage de la lecture. La présentation annuelle des programmes fait mention des causeries sur le milieu, mais le but en est la connaissance de l'environnement proche, l'élocution et la correction de la prononciation:

«Causez, surtout faites causer, corrigez, améliorez la prononciation, exigez toujours des réponses complètes. Sachez tirer parti des jolies propositions du syllabaire»<sup>25</sup>.

<sup>23</sup>DEVAUD, E.: «La seconde édition du syllabaire de M<sup>lle</sup> Valentine Marchand», in *Bulletin pédagogique*, 15 avril 1941, pp. 81-82.

<sup>24</sup>BOTH, C.: «Le syllabaire fribourgeois et l'enseignement des premiers éléments de lecture», in *Schweizerschule*, Olten, 15 octobre 1940, pp. 479-483.

<sup>25</sup>«Programme annuel pour 1928-1929», in *Bulletin pédagogique*, 15 mai 1928, pp. 121-127.

Si nous n'avons guère trouvé de directives précises relatives à la pratique de la méthode analytico-synthétique entre 1920 et 1960, nous avons relevé par contre la présentation de divers procédés susceptibles de varier les leçons de lecture, d'assurer les acquisitions orthographiques ou de favoriser la compréhension des mots et des phrases :

- après la lecture d'un chapitre, faire nommer des objets dont on a parlé, puis faire entrer ces mots dans des phrases;
- débuts de phrases écrits au tableau, les compléter;
- textes à trous à compléter;
- petits questionnaires portant sur les phrases et les textes lus<sup>26</sup>;
- loto de lecture: associer des mots ou des phrases à des illustrations collées sur un carton;
- variante au loto: les illustrations sont étalées pêle-mêle; chaque enfant reçoit un mot, qu'il déchiffre puis associe à une illustration;
- dictée silencieuse à partir de dessins affichés;
- domino de lecture: à gauche d'un carton figure un mot, ou une phrase, ou un texte; à droite, une image; juxtaposer le mot, la phrase ou le texte correspondant à l'image; la partie gauche du premier carton porte la mention « commencement » et la partie droite du dernier, le mot « fin »;
- histoires découpées à reconstituer<sup>27</sup>;
- jeu d'association de consonnes, de combinaisons de consonnes avec des voyelles, de combinaisons de voyelles; un tableau comprenant, à gauche, les consonnes et, à droite, les voyelles, est distribué à chaque élève; le maître doit effacer toute association n'ayant pas de sens par elle-même<sup>28</sup>;
- association d'un dessin à une nouvelle lettre: *o* et pomme, *f* et fusil; la lettre se lit dans le dessin :



*i* d'église<sup>29</sup>;

<sup>26</sup>A.R.: «Pour les débutants», in *Bulletin pédagogique*, 15 novembre 1931, pp. 217-218 (l'auteur écrit en préambule: «Le principal effort, presque l'unique effort, qu'on impose à nos élèves de première année peut se résumer en deux mots: lire, écrire. La lecture est trop fréquemment un pur exercice mécanique»).

<sup>27</sup>BOTH, C.: *art. cit.*, pp. 481-482.

<sup>28</sup>P. St: «Jeu de lecture pour le cours élémentaire», in *Bulletin pédagogique*, 15 mars 1942, pp. 73-74.

<sup>29</sup>P. St: «L'apprentissage de la lecture par le procédé de l'illustration des éléments», in *Bulletin pédagogique*, 15 avril 1948, pp. 84-85 (rappelons que le procédé avait été critiqué par le chanoine Horner; on le trouve déjà au XVI<sup>e</sup> siècle, puis dans le syllabaire Régimbeau, *ui* de puits, *é* d'épée, etc., mais sans que l'esquisse de la lettre figure dans le dessin).

- des dessins (une tour, un mât de cocagne, une piste d'obstacles) contiennent des espaces dans lesquels sont écrits des mots connus ou des mots nouveaux à lire globalement; la lecture peut se faire sous forme de concours, les enfants étant placés en lignes, et par équipes<sup>30</sup>;
- présentation globale du mot (en l'occurrence: locomotive); puis découpage par syllabes, puis par lettres quand les enfants sont capables de lire les syllabes; jeu avec les syllabes, jeu avec les lettres; reconstitution du mot<sup>31</sup>.

Le *Bulletin pédagogique* ne mentionne pas les fiches de travail élaborées par M. Max Descloux, instituteur. Si elles ne furent pas officialisées, elles n'en connurent pas moins le succès. A l'époque de leur publication, vers 1955, nous nous rappelons avec quelle joie nous les avons accueillies. En effet, nous étions totalement démunis pour l'apprentissage de la lecture: pas de fiches, ni de lettres mobiles, ni de jeux, ni aucune directive de la part de l'inspecteur. Aussi, dans une classe comprenant tous les niveaux, étions-nous satisfait de pouvoir donner aux enfants de première année des fiches qui leur permettaient de travailler seuls.

Dans quelle mesure les différents exercices et jeux présentés dans le *Bulletin pédagogique* furent-ils adoptés par les maîtres? Nous répondrons après avoir brièvement présenté le syllabaire *Epine en fleur*, car les questions que nous avons posées par écrit aux maîtres retraités portaient également sur cet ouvrage.

#### D. LE SYLLABAIRE L'ÉPINE EN FLEUR

Le syllabaire de Valentine Marchand fut, dans l'histoire de l'école fribourgeoise, l'un des manuels les moins discutés. Tous les témoignages concordent à ce sujet. Citons, à titre d'exemple, un bref passage du rapport sur la question mise à l'étude en 1944: «Les livres de lecture sont l'objet de controverses les plus passionnées. Le syllabaire Marchand ne reçoit que des éloges. On se demande seulement s'il faut l'étudier en un ou deux ans»<sup>32</sup>.

Néanmoins, textes et illustrations prenaient de l'âge. Une commission, à laquelle s'adjoignit bientôt une équipe de pédagogues valaisans, prépara l'édition d'un nouveau syllabaire. Celui-ci parut en 1962 sous le titre *Epine en fleur*<sup>33</sup>. Les

<sup>30</sup>X.: «Apprenons gaiement à lire», in *Bulletin pédagogique*, 15 décembre 1948, pp. 257-260.

<sup>31</sup>J. P.: «Une leçon de lecture», in *Bulletin pédagogique*, 15 avril 1948, p. 82.

<sup>32</sup>«Le programme et les méthodes de l'école primaire fribourgeoise, rapport sur la question mise à l'étude par la Société fribourgeoise d'éducation», in *Bulletin pédagogique*, 15 juillet 1944, p. 173.

<sup>33</sup>Méthode pour l'enseignement de la lecture, *Epine en fleur*, Départements de l'Instruction publique Fribourg et Valais, 1<sup>re</sup> édition 1962, 140 p.



membres de la commission de rédaction qui assumèrent la plus grande part du travail furent M<sup>lles</sup> J. Winckler et M. Schorderet, institutrices à Fribourg.

A l'époque de la parution, nous étions instituteur. Nous pouvons affirmer que la présentation du nouvel ouvrage au corps enseignant fut des plus succinctes : un article dans le *Bulletin pédagogique*, signé de M<sup>lle</sup> Winckler<sup>34</sup>. Elle y dit les qualités des illustrations et explique brièvement la progression : présentation des voyelles en première page, en caractères liés et imprimés<sup>35</sup>; étude d'une seule difficulté par page; lettre nouvelle placée souvent à la fin du mot type (bob pour *b*, but pour *t*, lis pour *s*, etc.); formation immédiate de syllabes inversées; souci d'espacer la présentation de certaines consonnes que les enfants confondent facilement, telles que *p* et *j* (?), *m* et *n*.

Quelle est la méthode suivie? M<sup>lle</sup> Winckler écrit :

«La méthode analytique, utilisée dans ce nouveau manuel, est celle qui donne les meilleurs résultats pour l'orthographe et permet de déchiffrer le plus rapidement un texte»<sup>36</sup>.

L'affirmation est péremptoire. Mais s'agit-il réellement de la méthode analytique? En tout cas, pas au sens donné au mot analytique par le chanoine Horner. En effet, les mots types qui figurent en tête des pages de *l'Epine en fleur* ne sont pas décomposés en syllabes et en lettres. Leur seul rôle est de présenter la nouvelle notion à l'étude. Comme cela ne fut guère explicité, il n'est pas étonnant que le manuel fut utilisé très souvent comme les syllabaires synthétiques du XIX<sup>e</sup> siècle. La seule nouveauté qu'ait entraînée *l'Epine en fleur* dans la pratique quotidienne de la classe est la tentative de faire prononcer les consonnes sans qu'elles soient suivies d'un *e*. Ainsi, la syllabe *pa* devait se prononcer *p' a pa* et non *pe a pa*. Bien que cette façon de prononcer ait déjà été proposée à Port-Royal, et que le manuel de pédagogie en usage à l'Ecole normale d'Hauterive la mentionnât au début du siècle<sup>37</sup>, il s'agissait d'une innovation dans la plupart des classes fribourgeoises.

Nous nous souvenons que *l'Epine en fleur* fut accueillie avec une certaine froideur par le corps enseignant. Les illustrations déplaisaient plus que la méthode. Celle-ci ne provoqua guère de remous et était assimilée à la démarche du syllabaire Marchand : il y avait si longtemps qu'on n'avait plus parlé de différence entre métho-

<sup>34</sup>WINCKLER, J.: «L'Epine en fleur», in *Bulletin pédagogique*, 15 novembre 1962, pp. 315-316.

<sup>35</sup>Les caractères imprimés disparaissent ensuite jusqu'à la page 50; M<sup>lle</sup> Winckler ne donne pas d'explications.

<sup>36</sup>WINCKLER, J.: *art. cit.*, p. 315 (l'affirmation concernant l'orthographe découle d'une idée reçue dans le canton de Fribourg: la méthode globale entraîne la dysorthographe. Lorsqu'il fut question d'éditer un nouveau syllabaire, il semble que personne ne se soit posé la question d'expérimenter une méthode globale, ou mixte, ou un syllabaire d'une autre conception).

<sup>37</sup>AUGER, A. et al.: *Cours complet de pédagogie*, Tournai, Casterman, 1909, p. 223.

de analytico-synthétique et synthétique que personne ne se posait de questions sur le départ oral, les exercices d'écoute ou la présentation globale du mot-clé. La méthode « vieille comme le monde » avait repris le dessus bien avant l'apparition de *l'Épine en fleur*. Il est tentant, en effet, de partir des lettres pour arriver aux syllabes et, de celles-ci, aux mots, lorsqu'une autre méthodologie n'est pas préconisée.

Peu après la parution de ce syllabaire, la Direction de l'instruction publique constituait une commission dont la mission était de préparer des fiches de lecture et de dictées silencieuses<sup>38</sup>. Cette commission décida d'éditer des séries de dessins illustrant les mots de *l'Épine en fleur*, ainsi que des étiquettes-mots correspondantes, à placer sous les illustrations. Ces fiches furent largement répandues, et rééditées en 1971. Elles constituaient, en fait, le seul matériel officiel destiné à aider les maîtres dans l'enseignement du syllabaire.

Les témoignages des maîtres n'ont fait que confirmer un pressentiment : la méthodologie de la lecture, entre 1920 et 1970, fut laissée à l'initiative de chacun. Les rares articles publiés n'évoquaient que des aspects mineurs de l'apprentissage. Le dernier manuel, paru en 1962, n'avait d'analytico-synthétique plus que le nom. Si quelques maîtres ouvraient leurs jeunes élèves au monde et à la vie, la plupart de leurs collègues se limitaient au syllabaire, agrémenté souvent, il est vrai, de procédés qui en rompaient la monotonie. Mais, durant un demi-siècle, il n'y eut jamais la moindre tentative de changement important.

---

<sup>38</sup> « Fiches de lecture et de dictées silencieuses à l'usage des élèves de première année », in *Bulletin pédagogique*, 15 mars 1964, p. 57.

### III. MÉTHODES ACTUELLES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

#### A. DES IDÉES VENUES D'AMÉRIQUE

Mgr Dévaud était un pédagogue au courant de tout ce qui se passait dans le monde. S'il n'a pas attaqué la citadelle que représentait le syllabaire Marchand, c'est qu'il estimait plus importants d'autres problèmes que l'apprentissage de la lecture. Il se voua tout entier, entre 1930 et 1940, à la propagation des idées de l'école active, des centres d'intérêt notamment. Mais le dernier ouvrage qu'il a publié prouve bien qu'il était parfaitement au courant des idées nouvelles qui se propageaient au sujet de l'apprentissage de la lecture. Nous trouvons d'ailleurs dans cette publication des idées dont l'influence est incontestable aujourd'hui<sup>39</sup>. Nous nous bornons à relever quelques-uns des objectifs fixés au premier degré de lecture :

- stimuler un intérêt croissant pour la lecture, un vif et spontané désir d'apprendre à lire, à lire bien;
- cultiver soigneusement la compréhension active de ce qu'on lit;
- faire connaître (dans l'avant-premier livre) environ 70 mots à l'œil, dans leur contour global;
- développer certaines habiletés techniques telles que suivre la ligne de gauche à droite sans aide, lire silencieusement des yeux, saisir le sens complet des phrases avant qu'on ait à les lire à haute voix;
- écouter attentivement, intelligemment, celui qui lit;
- faire en sorte que l'enfant montre un intérêt actif aux affiches, directions, ordres, inscrits sur le tableau ad hoc de la classe et s'essaie à les déchiffrer, comme aussi les affiches, réclames, panneaux publicitaires, avis de toute espèce, dans les rues, sur les devantures de magasins, sur les voitures publiques, etc.;
- que l'enfant se réjouisse de pouvoir lire ce qui est écrit au tableau noir;
- qu'il demande ce que signifient les phrases et écriteaux fixés au mur, les légendes inscrites sous les images;
- qu'il s'intéresse aux livres, les prenne en main, tente de deviner ce qu'ils contiennent;
- qu'il reconnaisse les mots à leur configuration globale aisément, sûrement, et dans la liaison de pensée qui les unit en proposition intelligible;

---

<sup>39</sup>DEVAUD, E.: *Les leçons de pédagogie d'un manuel de lecture américain*, Tamines, Duculot-Roulin, Lausanne, Payot, 1939, 215 p.

- qu'il note de l'œil et de sa mémoire intelligente tel détail caractérisant la graphie d'un mot, comme particularité visuelle et non comme élément orthographique<sup>40</sup>;

- etc.

Mgr Dévaud décrit aussi une leçon chez les tout-petits. Elle débute par une causerie toujours branchée sur la vie, sur le milieu. Les mots et les phrases essentiels sont écrits au tableau noir et sur de grandes fiches, puis lus globalement «par le contour comme par la configuration générale».

Dans sa conclusion, Mgr Dévaud écrit :

«Rassurons les esprits timorés, vite effarouchés, soucieux de maintenir une tradition que le temps a consacrée, quelques succès aux examens aussi, pourvu que ce à quoi ils tiennent par-dessus tout ne soit pas leur béate tranquillité. Nous n'avons nullement l'intention d'introduire sans examen, sans prudente adaptation, les procédés de la pédagogie anglo-américaine dans nos écoles à culture franco-latine. Si tels d'entre eux cependant nous paraissent apporter à la formation de nos enfants quelque bénéfice appréciable, quel instituteur consciencieux se refuserait à envisager la possibilité d'en essayer l'emploi?»<sup>41</sup>

Mais Mgr Dévaud mourut au début de l'année 1942. Sa succession, dans le domaine de la méthodologie à l'école primaire, n'avait pas été préparée. La réforme n'eut donc pas lieu. Et, vingt ans après sa mort, était édité un syllabaire soucieux de maintenir une tradition consacrée par le temps... et les examens. Il fallut attendre le mouvement orthophoniste et les propositions de programmes romands pour aborder une nouvelle réforme.

## B. À PARTIR DES ANNÉES 60...

Bien que ni directives précises ni cours de perfectionnement n'aient apporté d'idées nouvelles, des institutrices - souvent peu satisfaites de l'*Epine en fleur*, publié en 1962 - se mirent d'elles-mêmes à rechercher autre chose. L'ouvrage de C. Silvestre de Sacy, *Bien lire et aimer lire*, se répandit dans le canton dès la fin des années 60<sup>42</sup>. Il s'agissait, en fait, d'une méthode syllabique traditionnelle. Mais la progression phonétique semblait bien plus logique. Après les voyelles apparaissaient les consonnes continues sourdes, puis sonores (*f, s, ʃ ; v, z, ʒ*) avec lesquelles il était aisé de faire des syllabes : *ffffffa*... On reprenait la prononciation proposée par Port-Royal et,

<sup>40</sup>DEVAUD, E. : *op. cit.*, pp. 23-25.

<sup>41</sup>*Ibid.*, p. 205.

<sup>42</sup>SILVESTRE DE SACY, C. : *Bien lire et aimer lire*, Paris, Editions ESF, 1964, 4<sup>e</sup> édition.

en plus, des gestes rendaient l'enfant actif. La notion de syllabe étant bien acquise, l'apprentissage de la formation de syllabes avec des occlusives sourdes, puis sonores (*p, t, k; b, d, g*) était facilité.

Les inspecteurs ne restèrent pas indifférents. Le 16 octobre 1969, la Direction de l'Instruction publique demandait la constitution d'un groupe de travail chargé de fixer les « principes de l'apprentissage de la lecture et les manières les plus rationnelles d'utiliser le syllabaire ». M. Jean Monney, professeur à l'École normale, fut chargé de la présidence. En 1970 déjà, un document était élaboré à l'intention du corps enseignant. On y sent l'influence des orthophonistes (Sœur Fabienne, de l'Institut Flos Carmeli, faisait partie du groupe de travail). Ce texte fait état, notamment, de l'importance des exercices préparatoires à la lecture, d'un départ oral, de l'aide que peut apporter la méthode gestuelle, de la nécessité des exercices de consolidation sous forme de jeux.

Parallèlement à la mise en place d'une pratique rénovée de l'*Epine en fleur* et à l'utilisation d'une méthode gestuelle et phonétique recommandée par les orthophonistes, des classes expérimentèrent une méthode canadienne, le *Sablier*<sup>43</sup>. L'auteur de la méthode, Gisèle Préfontaine, vint elle-même donner des cours à Fribourg en 1973 dans le cadre des sessions de perfectionnement organisées par la Société fribourgeoise de perfectionnement pédagogique. Pour la première fois dans notre canton, apparaissait la phonétique internationale. On parlait de sons, de « costumes » que revêtaient ces sons (/ *ɛ* / è, *ei*, *ai*, ê...). Le départ était oral, en l'occurrence une comptine contenant plusieurs fois le son à l'étude. Les leçons de la semaine étaient parfaitement définies: le lundi, écoute de la comptine contenant plusieurs fois le son proposé, écriture de cette comptine, mise en évidence du « son-vedette »; le mardi, recherche et écriture de mots contenant le son à l'étude; le mercredi, invention et écriture de phrases; le jeudi, invention et écriture d'un conte; le vendredi, contrôles et révisions diverses.

Des expériences furent menées dans différentes écoles du canton, notamment à Marly et à Villars-sur-Glâne.

Les nouveautés apportées par le *Sablier* et le mouvement orthophoniste portaient essentiellement sur l'importance du langage oral, de l'écoute, des liens à établir entre les sons et des mots qui contiennent ce son, de l'antériorité de l'oral sur l'écrit, des prérequis (perception des couleurs, des formes, de l'espace, des symboles, du schéma corporel, éducation de la motricité...).

En 1974, un cours d'été tenta d'intégrer ces données nouvelles à la pratique du manuel officiel l'*Epine en fleur*. Les logopédistes du canton collaborèrent à la rédac-

---

<sup>43</sup>COTE-PREFONTAINE, G., PREFONTAINE, R.: *Le Sablier*, ensemble d'ouvrages théoriques et de cahiers d'exercices, Boucherville, Canada, 1970.

tion d'un polycopié de 35 pages intitulé *Observations sur l'enseignement de la lecture en première année d'école primaire. Prérequis.*

### C. DE CIRCE A CHANTEPAGES

En 1988, toutes les classes du canton disposent de *Chantepages*, ouvrage édité chez Bordas, dont les cahiers d'exercices ont été élaborés dans le canton de Fribourg<sup>44</sup>. Quelle est l'origine de ce choix?

En 1967, naissait CIRCE (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire). Le plan d'études pour l'enseignement dans les quatre premières années de l'école primaire paraissait en 1972. Seuls quelques principes essentiels de l'apprentissage de la lecture y étaient esquissés. Ce n'est qu'en 1979 qu'une méthodologie était présentée dans *Maîtrise du français*, méthodologie pour l'enseignement primaire en Suisse romande.

Dans le canton de Fribourg, de décembre 1977 à avril 1978, une commission cantonale fut chargée de proposer un ouvrage en remplacement de *Epine en fleur*, ouvrage souhaité proche des conceptions romandes de l'apprentissage de la lecture. La décision ayant été prise sur le plan romand de n'éditer qu'une méthodologie détaillée, les Fribourgeois estimaient que des manuels et des cahiers d'exercices devaient être introduits pour faciliter la tâche des maîtres. La décision de choisir *Chantepages* ne fut prise qu'après l'examen approfondi d'autres méthodes, notamment après l'expérimentation restreinte de *Luti*<sup>45</sup>.

Dès le mois de juin 1980, une trentaine d'expérimentatrices choisies dans les divers arrondissements scolaires commençaient leur recyclage. Le premier trimestre de l'année scolaire 1980-1981 débutait l'expérimentation. Deux ans plus tard, en automne 1982, *Chantepages* était introduit dans tout le canton, après un recyclage généralisé.

Sans entrer dans le détail de la méthodologie, voici les principes fondamentaux qui sont admis dans la méthodologie romande et dans *Chantepages*:

#### 1. Pratiquer des usages ouverts du langage

La famille et l'école infantine aident l'enfant à développer son langage oral. Il faut avoir avec les enfants des échanges nombreux, des dialogues où ils soient considérés comme de vrais interlocuteurs, où ils reçoivent des messages complets, des phrases organisées.

<sup>44</sup>DIAZ-GARCIA, M., LE BAS, Ch.: *Chantepages*, Guide pédagogique, deux livrets de lecture, Paris, Bordas, 1978; 3 cahiers d'activités, Fribourg, Office cantonal du matériel scolaire, 1982.

<sup>45</sup>PIERRE, R., PUJOL, F., PIERRE, M.: *Luti*, conseils pédagogiques, livre de lecture, jeux de lecture, fascicules de lecture, Paris, Classiques Hachette, 1977.

Les usages ouverts du langage se retrouvent dans les histoires racontées ou lues à l'enfant. Celui-ci est un excellent auditeur, pendu aux lèvres du narrateur, tout particulièrement lorsque la voix, les yeux, la mimique contribuent à soutenir l'intérêt. Constatant tout ce qu'il y a de passionnant dans les livres, l'enfant aura un désir d'autant plus vif d'accéder à la lecture.

## **2. Etablir un parallèle entre l'oral et l'écrit**

En 1<sup>re</sup> année primaire, l'enfant apprend à toujours mieux s'exprimer. Les occasions sont multiples où ses besoins d'expression et de communication sont satisfaits :

- Il raconte un événement qui lui est arrivé.
  - Il fait un petit exposé sur un sujet qu'il connaît bien.
  - Il effectue le compte rendu d'une histoire, d'un film vu, d'explications entendues lors d'une séquence d'environnement.
  - Il invente des histoires, des poèmes.
  - Il s'exprime au sujet de son dessin.
  - Il est habitué à écouter sa maîtresse, ses camarades, à leur poser des questions.
- La maîtresse est présente pour l'aider à structurer toujours mieux son langage.

## **3. Lire du sens et non déchiffrer des syllabes**

Déchiffrer signifie lire lentement, en lisant tout, par syllabes. Quelqu'un qui serait resté à ce stade oralise tout, c'est-à-dire prononce tout. Les lèvres bougent.

Le vrai lecteur ne déchiffre pas. Il lit «des yeux». Des chercheurs ont examiné ce qui se passe lors de la lecture au moyen d'un appareil appelé tachistoscope : des mots peuvent être lus alors que le temps mis à disposition rend impossible une lecture orale, détaillée, de toutes les syllabes. L'œil du vrai lecteur saisit non pas des lettres et des syllabes, mais des ensembles. Dans la lecture, l'œil procède par déplacements et fixations. L'œil ne lit que lors des fixations, et non pendant les déplacements. Or, chaque fixation saisit d'un seul coup plusieurs lettres, voire un ou plusieurs mots. Un vrai lecteur n'oralise - ne lit en prononçant - que lorsqu'il s'agit de mots difficiles. L'oralisation ralentit sensiblement le rythme de la lecture et la compréhension.

Des enfants, même très jeunes, lisent des mots entiers d'un seul coup, globalement, sans connaître les lettres ou les syllabes qui les forment. Il s'agit souvent de mots rencontrés dans leur environnement : une marque de vélo, de frigo, une enseigne proche de leur domicile, leur prénom, etc. Cet aspect de la lecture - visant la saisie rapide et la compréhension - va être développé à l'école en parallèle avec un apprentissage systématique de la combinatoire.

L'enfant va être entraîné à formuler des hypothèses générales sur un texte, à anticiper, en se basant sur certains indices généraux : l'illustration, la mise en page, la

différence de caractères. Des écrits très variés lui seront présentés, tels qu'affiches, posters, menus, journaux, livres divers. Des questions du genre «D'après ce que tu vois, que nous présente cette affiche? Qu'est-ce qui peut bien être écrit sur cette annonce publicitaire?» Ces questions obligent l'enfant à se référer aux indices généraux pour émettre des hypothèses sur le texte. Ce prélèvement d'indices contribue à développer des attentes sur le texte et met déjà l'accent sur la compréhension.

#### 4. Présenter à l'enfant l'écrit tel qu'il est

L'enfant est donc mis en présence de tout l'écrit, tel qu'il existe dans la vie de tous les jours: affiches, enseignes, slogans publicitaires, journaux, étiquettes, écrits dictés à la maîtresse. L'écrit est là, complet, avec toutes ses difficultés, toute sa vérité.

Or, le syllabaire présentait une vérité tronquée, dès le premier chapitre. Si la lettre «p» se lit *p* dans papa, tel n'est pas le cas dans «éléphant». Il suffit que la lettre «a» soit suivie de *u*, de *i*, de *n* pour qu'elle ne se prononce plus *a*. Il n'est pas nécessaire de multiplier les exemples.

#### 5. Partir le plus souvent de l'oral

Parallèlement à toutes ces activités, il se familiarise avec le système graphique du français, en partant le plus souvent de l'oral qu'il connaît déjà bien. Un vieux principe pédagogique veut que l'on aille du connu vers l'inconnu.

Dès le mois de septembre, l'apprentissage systématique va débiter avec les sons /a/ et /ɑ/. Ces sons vont être repérés dans une phrase, dans des mots. L'enfant devra situer le /a/: il dira s'il l'entend au début du mot, dans le mot ou à la fin. Des exercices permettront à la maîtresse de s'assurer que /a/ n'est pas confondu avec /ɑ/. Dans un second temps seulement apparaîtra l'écriture du «a». L'enfant verra exactement la graphie du «a» en situation, c'est-à-dire dans des mots. Il se rendra compte du fait que, parfois, la lettre «a» est suivie d'une lettre muette: tu as; parfois elle s'écrit avec un accent: Elle va à Bulle.

#### 6. Apprendre la langue sous ses différents aspects, et non seulement la lecture

En première année, l'enfant doit non seulement apprendre à lire. Il doit progresser dans les quatre avenues que représente l'apprentissage de la langue:

##### Emission orale

- parler, émettre des sons corrects; modérer l'intensité, le débit

##### Emission écrite

- écrire, tracer des lettres; faire correspondre phonèmes et graphèmes; orthographier



- s'exprimer oralement dans des situations variées, de façon de plus en plus claire et ordonnée
- s'exprimer par écrit, de façon de plus en plus claire et organisée

#### Réception orale

- écouter, reconnaître et distinguer les sons, verbaux et non verbaux; situer les sons dans un mot
- écouter en comprenant l'information et en sachant l'utiliser; savoir écouter les autres

#### Réception écrite

- lire, maîtriser le système de transcriptions graphiques
- lire de plus en plus intelligemment, en saisissant l'information et son organisation

### 7. L'enfant aborde aussi l'orthographe

Il n'existe pas de vocabulaire orthographique de base obligatoire pour la première année. Néanmoins, l'orthographe est abordée de façon plus systématique que naguère: panneaux phonographiques, petit dictionnaire contribuent à structurer le système d'orthographe d'usage. Les dictées de mots et de phrases qui ont été copiés, répétés au cours de diverses activités, ne sont pas du tout proscrites.

### 8. L'enfant aborde en plus la grammaire et la poésie

Des exercices essentiellement oraux développent le langage de l'enfant et le préparent à l'étude systématique de la grammaire, qui commencera en deuxième année. Beaucoup plus importante est la sensibilisation à la poésie que la récitation avec des gestes stéréotypés. La maîtresse parviendra à donner le goût de la poésie si elle sait la situer dans le climat qui lui est propre. Beaucoup de poèmes seront lus aux enfants en veillant au «silence-cadre», au débit, à l'intonation. Des détails matériels ont toute leur importance: accompagnement musical, éclairage, tableau évocateur... La maîtresse ne se contentera pas de lire des poèmes. Elle en fera créer, imiter, illustrer. Des recueils de poèmes seront à la disposition des enfants au coin lecture.

\*

\* \*

Dans la longue histoire de l'apprentissage de la lecture, il y eut des renouveaux, puis des ruptures. Les idées reçues, l'immobilisme, le misonéisme, l'attrait de la rou-

tine ont toujours été en guerre contre la recherche et la nouveauté. Mais la vérité finit heureusement souvent par l'emporter. Dans l'apprentissage de la lecture, quelques idées-clés ont traversé les décennies et se retrouvent dans les méthodologies actuelles. En tout premier lieu, mentionnons la lutte contre le psittacisme, menée déjà par le Père Girard : il est primordial de comprendre. La pédagogie des Girard, Horner et Dévaud s'est voulue topographique, c'est-à-dire ancrée dans le milieu, dans la vie. Les méthodes actuelles sont elles aussi basées sur ce principe. Dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, le Père Girard a voulu des enfants actifs et intéressés, qui parlent, expliquent, raisonnent, manipulent des caractères mobiles. On retrouve cette constante aujourd'hui. Dans notre canton, l'orthographe a toujours revêtu de l'importance. Bien appliquée, la méthodologie de *Chantepages* ira beaucoup plus loin et plus systématiquement que les syllabaires de naguère et d'autrefois. Le petit dictionnaire, les panneaux morpho-sémantiques et morpho-syntaxiques sont là pour en témoigner.

Enfin, l'enseignement de la lecture a subi au cours des ans la même transformation, dans son approche, que d'autres branches. Pour apprendre à lire, on part d'ensembles significatifs, et non d'éléments isolés. On commence par des phrases, des mots, et non par des lettres qui ne sont que des hiéroglyphes pour les enfants. Même démarche en grammaire : le point de départ n'est plus l'article défini simple ou la troisième personne du singulier du verbe avoir, mais un texte, ou une phrase. La leçon de choses qui présentait un objet isolé (une pomme par exemple) a cédé le pas à la connaissance de l'environnement où sont traités des thèmes : le verger, le jardin potager, la forêt... La mathématique commence par des classements, des investigations sur des ensembles, et non par la connaissance de 1, puis de 2...

L'essentiel, pour un enseignant, est de discerner l'essentiel de l'accessoire, de s'attacher davantage aux racines, au tronc et aux branches maîtresses plutôt qu'aux branchettes folles que l'on rencontre dans toute méthodologie novatrice. Ce qui importe, pour les parents, c'est qu'ils évitent de porter un jugement définitif en ne se référant qu'à la « bonne maîtresse » d'autrefois. Comme dans toutes les sciences et dans tous les arts, l'évolution existe aussi en pédagogie. Il suffit de se renseigner et de dépasser les seules idées reçues.