

# L'éducation maternelle dans l'école

Par Mme P. Kergomard  
Inspectrice générale des écoles maternelles  
Hachette 1886

## CHAPITRE XI

### LE PROGRAMME

#### LA LECTURE

**L'enfant qui sait parler doit apprendre à lire. - La directrice doit étudier les procédés, les comparer, en choisir un en connaissance de cause. Le procédé employé doit avoir un lien avec la méthode générale de culture. - Il faut aller du connu à l'inconnu. - Les syllabes détachées, les mots à difficultés, les phrases inintelligibles. - La lecture aux cercles. -L'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture. Les difficultés que ce procédé rencontre. - Un procédé plus expéditif. - Tout exercice de lecture doit être précédé d'un exercice de prononciation. - Le choix des livres.**

Lorsque, à propos des petits, j'ai parlé de l'éducation physique et de l'éducation morale, des exercices manuels et de la langue maternelle, le développement logique de ma pensée m'a conduit à traiter aussi ces questions relativement aux plus grands. Il ne nous reste donc plus aujourd'hui qu'à étudier ensemble la partie du programme plus spécialement instructive, après avoir fait remarquer une fois encore que nous ne regardons l'instruction que comme *élément éducatif*.

L'enfant arrivant dans la seconde section sera seul admis à apprendre à lire. Il aura cinq ans. De quelle méthode se servira-t-on ? Si je me laissais aller à ma pente, je dirais : La méthode m'importe peu ; qu'on me montre des résultats, et, si je demande comment ils ont été obtenus, ce ne sera que pour mon instruction et par intérêt pour une question qui me préoccupe vivement.

Il est évident, en effet, que le procédé grâce auquel l'enfant apprendra à lire en peu de temps et sans fatigué sera un bon procédé ; il est non moins évident que, le procédé étant un outil dont les directrices se servent pour enseigner à lire à leurs petits élèves, elles ont le droit de choisir leur outil, l'un pouvant leur paraître plus facile à manier que l'autre.

Mais ma manière - très libérale, on l'avouera - de traiter cette question suppose, de la part des directrices, une étude comparative préalable. Si vous entrez dans un magasin pour acheter un couteau, - vous voyez que j'en reviens à mon outil, - vous ne prenez pas le premier venu ; même si le marchand vous affirme que celui qu'il vous montre est bon, vous en examinez la lame, le manche, la virole ; vous l'ouvrez, vous le fermez ; vous faites de même pour plusieurs couteaux qui vous paraissent de la même qualité, et vous ne vous décidez à faire votre choix qu'en parfaite connaissance de cause.

La plupart des directrices d'école maternelle n'ont pas agi ainsi, jusqu'à présent, quant aux méthodes, faute de temps peut-être, faute d'éléments de comparaison ensuite, faute aussi de ces études raisonnées qui font naître et développent l'esprit critique.

Il est vrai que ce travail de comparaison, d'autres semblent indiqués pour le faire à leur place et pour leur apporter tout prêt le résultat de leur étude : ce sont les inspecteurs, les inspectrices, les conférenciers, les écrivains spéciaux ; mais ceux-là même ne veulent pas imposer un choix, ils veulent simplement le guider. C'est ce que j'essaie de faire en ce moment, en partant de ce principe : « Les enfants qui fréquentent l'école maternelle doivent être mis à la lecture le plus tard possible, pour qu'ils sachent lire le plus tôt possible ».

Une grande partie des heures où l'enfant est en classe, et même une grande partie des heures de récréation sont employées à la lecture dans les écoles maternelles, et les résultats sont loin d'être

satisfaisants. Cela vient de ce que les procédés de lecture n'ont pas de lien avec la méthode générale d'éducation. Ces procédés, plus ou moins factices, plus ou moins artificiels, plus ou moins routiniers et surannés, ne font pas corps avec le système éducatif. La devise si souvent mise en exergue : « Aller du connu à l'inconnu », est, sans qu'on s'en doute, mise absolument de côté, intellectuellement du moins, car je n'appelle pas « aller du connu à l'inconnu » passer de l'articulation *m* et de la voyelle *n* qui ne rappellent et ne représentent rien à l'enfant, à la syllabe *ma*, qui ne lui rappelle, qui ne lui représente rien non plus. Pour lui, en effet, dans le mot « gâteau », ce n'est pas le *g*, puis l'*â*, qui sont ses anciennes connaissances ; c'est le gâteau, saupoudré de sucre, bourré de confiture ou débordant de crème. Et cependant c'est par les sons et par les articulations qu'il a jusqu'à présent commencé son labeur intellectuel ! Pendant une période plus ou moins longue, qui varie selon sa mémoire, selon sa bonne volonté et le degré d'habileté de la directrice, il reste sur le tableau des voyelles, puis sur celui des consonnes; enfin il est appelé à grouper les unes avec les autres, et comme, d'après la plupart des méthodes de lecture, *la syllabe est la base*, il reste des semaines et des mois sur ces groupements sans lien entre eux : *ma la ni tu sa tu la pa*.

Il est vrai que, dans beaucoup d'écoles, l'étude de la lettre est aidée par des signes plus ou moins cabalistiques ; mais l'enfant a beau fermer ses cinq doigts et faire un mouvement de haut en bas, puis, ouvrant la main ; la porter à la hauteur de sa figure comme s'il était étonné et charmé, l'articulation *m* et la voyelle *a* ne lui ouvrent pas plus d'horizon pour cela. Quand il passe de la syllabe aux mots, les étapes sont encore douloureuses; il se trouve aux prises avec la difficulté pour la difficulté, avec l'abstraction, avec des mots dont il ne se servira jamais pendant son enfance - je parle des plus faciles et avec d'autres qu'il ne prononcera jamais de sa vie : - *cadi - silo - dogme - caleb - galiote - kyrielle - synthèse - thériaque - pneumonie - psoral - sbire - spirale - Ptolémée - spatule - scribe- scruté - Strabon - Galswinthe*. Et les groupements de mots ! « Le député fidèle sera réélu à la majorité - Le rire désarme - Le ministre Fox - Booz, père d'Obed - L'antenne de la France - Le piqueur a détaché le métal de sa gangué - Le troubadour a joué de la guitare en l'honneur de sa royale maîtresse - La guimbarde a éreinté le sapajou.... »

Soumis à ce régime, l'enfant finit par apprendre à lire, tout le monde le concède ; mais il apprend à lire comme il apprenait naguère la table de multiplication, les départements de France, les fables ; comme il apprenait tout, en un mot : par la mémoire, dans une espèce de mort intellectuelle ; si bien que, le jour de la grande victoire, de la victoire définitive, quand il est « parti », qu'il lit couramment, aucun rayon ne vient illuminer, vivifier les pages. Il sait lire mécaniquement ; mais « lire », qu'est-ce, en somme, pour lui ? C'est traduire par la parole des signes et des combinaisons de signes ; ce n'est pas cueillir les pensées d'autrui pour les ajouter à son propre fonds, à son propre trésor de pensées.

Nous ne chargeons pas le tableau, puisque trop d'enfants sortent encore de l'école primaire sans avoir découvert le trésor que recèle le livre. Ce trésor inconnu reste improductif...et les cabaretiers vendent de l'absinthe et de l'eau-de-vie.

Aujourd'hui que nous ne faisons plus chanter la table de multiplication ni les départements, aujourd'hui que nous ne nous permettons de confier à la mémoire que la poésie qui a été comprise, aujourd'hui que nous avons surtout souci d'éclairer notre lanterne, nous ne pouvons laisser l'enseignement de la lecture en dehors de cette espèce de renaissance pédagogique, et nous demandons, nous recommandons une méthode rationnelle.

Nous laissons de côté la syllabe inintelligible, morte, et nous prenons pour base *le langage* ; il est clair comme le jour que nous ne pouvons en avoir d'autre.

Comme entrée en matière d'enseignement, il faut faire parler le petit élève. Malheureusement, l'exercice de langage a beaucoup de peine à s'acclimater dans l'école. Est-ce parce qu'il n'y a pas encore de méthode tout d'une pièce, de livre tout fait là-dessus ? Je le crains bien un peu ! et pourtant ce serait si intéressant, si chaque directrice se faisait à elle-même son plan, ses exercices gradués, toujours en rapport avec le niveau intellectuel et moral de ses élèves, en rapport aussi avec leurs goûts, avec leurs

habitudes, avec leur milieu ! La méthode deviendrait alors si vivante et si entraînante !

Nous n'en sommes pas là ; mais nous y viendrons. D'abord, nous prendrons ces petits qui ont trois ou quatre ans et que nous trouvons avec raison trop jeunes pour leur enseigner à lire, et nous leur apprendrons le nom de toutes les choses qui les entourent. « Ce sera vite fait », dites-vous. Tant mieux ; mais j'en doute, attendu que, sans compter les termes spéciaux à chaque terroir, qui défigurent la langue française, nous sommes tous plus ou moins ignorants du nom propre de chaque chose. Dans la classe, dans la maison, dans la rue, au jardin, il y a des quantités d'objets pour lesquels le terme nous manque. Quels sont, par exemple, les enfants des écoles primaires qui pourraient nous nommer la flore environnante ? Quels sont les enfants des écoles maternelles connaissant le nom des fleurs du jardin ou du bouquet placé sur l'estrade ? Le nombre en est si restreint que nous pourrions presque dire qu'il n'y en a pas.

Cet exercice de langage est donc urgent, et rien de plus facile que de le faire avec ordre et méthode. Aujourd'hui il s'agit de la classe ; demain, de la cuisine ; après-demain, du jardin. Les images aidant, les sujets abondent.

Chaque mot doit être prononcé exactement, à haute et intelligible voix, scandé par syllabes : « *La cham-bre, le pla-fond, l'es-ca-lier, le bureau.* » « *Le ga-zon, le mas-sif, le ro-sier, le pla-ta-ne, le pru-nier.* »

Vous savez sans doute, mes chères lectrices, que, dans les écoles de certaines régions, l'étude du «vocabulaire» figure sur l'emploi du temps. C'est ce que nous demandons, mais un vocabulaire vivant, avec pièces à l'appui.

Après les mots viennent les groupements de mots : « *La chambre est grande. Le plafond est blanc. L'escalier est en bois. Le bureau est verni.* » Puis des propositions liées : « *La chambre est propre, mais le plafond est noirci. L'escalier de l'estrade est en bois, celui de la maison est en pierre.* »

Les mots représenteront des choses utiles aux enfants : « *Mon lit est chaud* » ou des choses qui flattent leur goût : « *La pêche est mûre* » ou des personnes qu'ils chérissent : « *Ma mère berce mon petit frère* ». C'est le « connu » pour eux ; c'est l'« apprécié » ; c'est l'« aimé ».

Ces mêmes mots qui représentent pour les enfants des idées, ces mots groupés en phrases et traduisant des pensées à eux, faisons-les-leur maintenant envisager au point de vue de la lecture, et ceci est le second exercice préparatoire, un exercice qui viendra longtemps après le premier, quand celui-ci sera devenu tout à fait familier aux enfants.

Tout à l'heure ils scandaient les syllabes : faites-leur maintenant détacher chaque son de l'articulation à laquelle il est lié : « *m-on...l-it...est ch-aud.* » Cette gymnastique intellectuelle plaît beaucoup aux petits esprits chercheurs, et, sans avoir vu une lettre (comprenez bien qu'il ne s'agit que du son exhalé, de l'articulation prononcée, abstraction faite de leur représentation par un signe conventionnel), sans avoir jamais vu de lettre, l'enfant décompose, épelle tous les mots qu'il a au bout de la langue.

Le laboureur qui veut ensemer son champ le tourne, le retourne deci delà, partout, suivant l'expression du fabuliste, et ne confie le grain à la terre que lorsque celle-ci est bien préparée.

Vous avez fait comme le laboureur, votre terre est prête. « Mon lit est chaud », a dit l'enfant. Il a ensuite décomposé : « *m-on...l-it...est ch-aud* ». C'est le moment de lui dire qu'on a fait le portrait de *m* ; le voici : *m*. On a aussi le sien ; puis *l-it*. Tout ce qu'on prononce (ou peu s'en faut) a aussi son portrait. Et dorénavant, partout où il retrouvera ces portraits, ces signes qu'on appelle des lettres et qui sont vraiment pour lui des portraits de connaissance, il les nommera, et ce sera bientôt pour lui une fête de les dessiner : d'écrire.

Les combinaisons de ces portraits ou lettres représenteront pour lui des idées ; ces idées auront pour ainsi dire un corps : il déchiffrera avec entrain.

Plus tard, pourra-t-il se reporter à l'époque précise où il aura appris à lire ? Eh non ! puisque la découverte de la lecture ne sera qu'un des nombreux fils dont sera tissée la trame tout entière de son esprit.

En ce moment, nous sommes bien élevés au-dessus des tableaux de lecture devant lesquels se sont énervées tant de générations d'écoliers. Que nous importent les kyrielles de syllabes détachées : *ra ca ni mu* ; les mots à difficultés : *diphthongue, esthétique*, et le casse-tête chinois consistant à renverser l'ordre des syllabes d'un mot (cela existe) : « *me-ny-no-sy* », pour synonyme ! Comme nous sommes loin de tout ce qui est factice, empirique, décourageant !

Nous faisons *découvrir* la lecture à l'enfant, au lieu de la lui imposer. La torture d'aujourd'hui sera le charme de demain.

Ce sont là des idées générales ; on me demandera sans doute un procédé précis. Mais je veux encore déblayer mon terrain. Je continue donc à éliminer.

Quelle que soit la méthode que l'on choisira, il faut renoncer à la lecture aux cercles, qui ne donne pas de résultats, qui ne peut pas en donner.

Raisonnons un peu. Les enfants restent rarement jusqu'à sept ans à l'école maternelle ; les plus grands n'ont, en général, que six ans.

Un enfant de six ans rêve de papillons, disent les poètes, mais plus souvent de cabrioles dans le sable. S'il est plein de bonne volonté, s'il est ce qu'on appelle un *enfant au-dessus de son âge* (ce dont je ne reconnais pas l'utilité), il peut être attentif en classe, soumis à la discipline, être cité comme un élève modèle et faire l'admiration de ses petits camarades.

De là à surveiller les autres et à leur donner des leçons, il y a un abîme.

Oh ! je sais bien ce que l'on m'objectera : « L'enfant est fier d'avoir une responsabilité ; l'élévation à la dignité de moniteur est un excellent moyen de discipline, c'est même un moyen moralisateur. Oui, mais un moyen moralisateur dont il faut user, non pas abuser.

Tout individu doit être au-dessus de ses fonctions, c'est-à-dire apte à faire plus qu'on ne lui demande. L'habituer à être au-dessous de ses fonctions, c'est l'habituer à faire les choses à moitié, à se contenter de peu, à laisser, selon l'expression vulgaire, couler l'eau.

Quelles sont les qualités que doit réunir un moniteur quand il s'agit de lecture aux cercles ?

Il doit d'abord savoir imperturbablement le tableau qu'il est chargé de faire lire ; il doit pouvoir le lire de haut en bas, de bas en haut, en tous sens ; il doit en comprendre tous les mots, si ce tableau est composé de mots.

C'est déjà beaucoup.

Si nous admettons que cet enfant de six ans, ce moniteur, doit faire lire un enfant isolé ; il devra captiver l'attention de cet enfant, être lui-même attentif à ses réponses, surveiller sa prononciation, ne pas le laisser lire en perroquet. Est-ce vraiment possible ?

Or la lecture aux cercles comporte plusieurs élèves devant un même tableau, quatre, cinq, six élèves ; c'est-à-dire que les difficultés se multiplient, se décuplent, pour ne pas dire qu'elles se centuplent. Ce qui deviendrait un ferment d'émulation entre les mains d'un instituteur devient un ferment de distraction, d'inattention, de désordre entre les mains d'un enfant plus âgé seulement de quelques mois que ceux qu'on l'a chargé de surveiller et d'instruire.

Mais surveiller et instruire tout à la fois, c'est extrêmement difficile pour les instituteurs et les professeurs de tout ordre.

L'enfant ne peut pas faire ce qu'on attend de lui. Il faut donc supprimer la lecture aux cercles ; pas demain, aujourd'hui ; pas tout à l'heure, tout de suite.

La lecture aux bancs-tables, s'il y a des bancs-tables, la lecture au gradin, puisqu'il y a partout des gradins, doit donc remplacer la lecture aux cercles, quel que soit le procédé employé. Un des procédés les plus rationnels, c'est celui de la lecture et de l'écriture simultanées.

C'est très facile. La directrice trace sur le tableau la lettre la plus simple. Cette lettre est l'*I*. Les enfants la reproduisent sur l'ardoise, à l'aide d'un bâtonnet ou d'une latte d'abord, et avec le crayon ensuite ; en la reproduisant, ils en apprennent le nom : « c'est un *i* ». Pour graver ce son *i* dans leur mémoire, on leur fait chercher des mots dans lesquels il se trouve : Emile, ville, bille, cerise, Paris.

De la lettre *i* on passe à une autre lettre composée de lignes droites, l'*M* par exemple, et, aussitôt

que possible, on fait composer aux enfants une syllabe, même un mot si l'on peut : MIMI les intéressera tout de suite, j'en suis sûre. Ce mot, écrit d'abord en majuscules moulées, sera reproduit en minuscules, puis en lettres courantes. Ne dites pas, dès l'abord, que ce sera trop difficile ; je n'admets pas que l'enfant soit arrêté par la lettre P par exemple (cette lettre qui lui permettra d'écrire tout de suite PAPA), puisqu'il n'est pas arrêté devant certains modèles de dessin linéaire, tels que la *ligne mixte*.

Oh ! ce sera très mal écrit ! aussi mal écrit que sera mal dessiné ce que j'ai déjà demandé pour le dessin, mais nous n'avons pas à nous en inquiéter ; la calligraphie viendra plus tard. Ce qui nous importe pour le moment, c'est que l'enfant apprenne à lire d'une manière rationnelle, intéressante, sans procédés empiriques, et, de plus, qu'il n'apprenne à lire que des choses qu'il peut comprendre, que des mots qu'il peut prononcer.

Les enfants qui auront écrit et lu le mot PAPA rentreront ravis à la maison et seront pressés d'écrire et de lire le mot MAMAN, dont la représentation leur deviendra bien vite familière ; ils le prononceront bien, ils le diviseront par syllabes (la définition de ce terme grammatical leur est tout à fait inutile, il s'agit pour eux de compter combien de fois ils ouvrent la bouche pour prononcer un mot), et, en peu de temps, ils pourront écrire et lire des phrases courtes et simples, telles que : « *Papa ira à la promenade. Maman a une jolie robe* », etc.

Ils feront plus encore !

"Qui est-ce qui ira à la promenade ? leur demandera-t-on.

- C'est papa.
- Où ira votre papa?
- Papa ira à la promenade.
- Qui est-ce qui a une jolie robe?
- C'est maman.
- Qu'a votre maman? ou : Votre maman a... quoi ?
- Maman a une jolie robe.
- Comment est la robe de votre maman?
- La robe de maman est jolie."

Qu'est cet exercice, sinon une analyse logique, cette analyse qui est la terreur des écoliers non habitués au raisonnement ?

J'insiste là-dessus, parce que ce procédé d'analyse nous conduit sans tarder à la lecture courante. Quelle est, en effet, la pierre d'achoppement de la lecture courante dans nos écoles ? C'est le manque d'intelligence de la phrase lue, c'est le défaut d'analyse. Mais, dès que le lecteur a analysé, il a compris ; dès qu'il a compris, il s'intéresse, et, quand on est intéressé, on devient curieux d'aller plus loin, de savoir davantage. Nous ne connaissons plus les anciennes castes, mais nous ne pouvons nous empêcher de diviser la société en deux classes bien distinctes : d'un côté, il y a les gens qui lisent, ceux pour lesquels la lecture est un besoin; et, de l'autre, ceux qui ne lisent pas, soit qu'ils n'aient pas appris à lire, soit qu'ils lisent sans comprendre. Or, dans un pays de suffrage universel, *tout le monde doit lire*, les hommes pour bien voter, les femmes pour pouvoir engager les hommes à bien voter.

« Mais, me dira-t-on peut-être, grâce aux conseils que vous venez de nous donner, nous pourrions sans doute enseigner aux enfants les mots très usuels, les phrases très simples ; mais comment nous y prendre pour les difficultés ? »

Les difficultés, il faut les laisser de côté. Nous ne voulons pour nos petits élèves que ce qui est à leur portée, car il faut que l'enfant puisse s'assimiler ce qu'il lit. Quand il se sera rendu matériellement et intellectuellement maître des phrases simples, c'est-à-dire quand il embrassera d'un coup d'œil toutes les combinaisons de lettres qu'on lui présentera, quand il comprendra sans effort les idées que ces combinaisons représentent, il sera armé pour vaincre les difficultés à mesure qu'il les rencontrera.

« A mesure qu'il les rencontrera », car on ne le mettra plus aux prises avec des difficultés accumulées à plaisir, avec des mots et des phrases dans le genre de ceux que j'ai cités plus haut et auxquels j'ajoute : « L'élite de l'armée - Évite la rixe - Fatal, absolu, féodal, opportunité, Talmud,

simulacre, fantasmagorie, héréditaire, quiproquo, mnémonique, cénotaphe, oedème, oecuménique, chlorate, spécifique, etc. »

Y a-t-il vraiment beaucoup de directrices d'école maternelle qui se chargeraient de donner à leur petit personnel des idées justes sur ces mots ? Quant à moi, je ne m'en chargerais pas.

Si, au contraire, la directrice fait elle-même ses modèles, si elle compose ses tableaux, si elle crée, en un mot, une méthode appropriée à ses élèves, il s'en dégagera des clartés. Or c'est la clarté, c'est la lumière qui a manqué jusqu'ici.

Le passage des ardoises ou du tableau noir aux livres s'effectuera sans secousse, puisque, dès les premiers jours, l'enfant aura été admis à comparer la lettre écrite à la lettre imprimée.

Cette méthode est facile, disais-je plus haut, et je ne me dédis pas ; mais, soit que les directrices aient manqué d'expérience, soit que les doigts malhabiles des enfants aient enrayé les progrès, nous n'avons pas encore constaté de résultats très satisfaisants. Dans beaucoup d'écoles où l'on en a fait l'essai, des mois entiers ont à peine suffi pour apprendre quelques mots seulement, et les phrases que l'on a pu construire avec ces mots ont semblé peu variées.

Il est à désirer cependant que l'enfant, dès qu'il a commencé à apprendre à lire, apprenne vite. Car il semble que tout soit donné par surcroît à celui qui lit de bonne heure et qui lit bien. Si tous les enfants de sept ans savaient lire (je ne parle pas ici des enfants des grandes villes, auxquels les générations précédentes ont légué une préparation intellectuelle latente, mais des paysans, qui, en somme, sont la masse), si tous les enfants de sept ans *savaient lire couramment en comprenant ce qu'ils lisent*, la tâche de l'instituteur serait extrêmement simplifiée. Le programme des écoles primaires, que nous trouvons trop chargé, deviendrait tout de suite assimilable par la majorité des écoliers ; car celui qui sait lire possède la clef qui ouvre toutes les portes du domaine intellectuel, aujourd'hui cadenassées pour le plus grand nombre. Le pays des clartés, au lieu d'être hérissé de murailles quasi infranchissables, lui est accessible ; il y entre, il le parcourt librement, et chaque jour amène sa découverte.

Cherchons donc un procédé plus expéditif et tout aussi rationnel pour les directrices auxquelles le premier n'aura pas réussi. Nous partons toujours du principe énoncé plus haut. L'enfant parle. Non seulement il parle couramment, mais il est exercé à scander ses phrases en mots, ses mots en syllabes, ses syllabes en sons et en articulations (sans théorie aucune, sans définitions : Compte ce que tu dis dans « papa », « pa-pa », « p-a-p-a »). Cette préparation est indispensable ; elle est précieuse aussi et fera aller comme sur des roulettes l'enseignement de la lecture. Elle devra *invariablement* précéder chaque exercice de lecture.

Notre matériel se composera : 1° de lettres mobiles, une petite provision pour chaque enfant et la provision de la directrice ; ces lettres, ce sera d'abord l'alphabet complet ; puis les sons composés : *ai, an, etc.* ; puis les articulations composées, *ch, gn, etc.* ; ensuite la 3e personne du singulier du verbe être au présent, qui arrête longtemps les enfants (*est*) (il sera entendu que, lorsqu'il trouvera ensemble ces trois lettres composant à elles seules un mot, il les prononcera ainsi qu'il est impossible de les décomposer) ; enfin l'article simple pluriel ou le pronom personnel *les*, l'article contracté *des*, la conjonction *et*, etc ; -2° des cartons sur lesquels ces lettres, ces sons simples et ces sons composés, ces articulations simples et ces articulations composées, et les quelques mots à difficultés que nous avons cités, seront imprimés comme sur les cartons du loto traditionnel ; - 3° de *composteurs* ou cadres en nombre égal à celui des enfants, sur lesquels chacun pourra composer des mots. (Ces composteurs ne sont pas indispensables et l'exercice peut, à la rigueur, se faire sur les tables, mais ils seraient très utiles.)

1er EXERCICE. - *La directrice.* Mes enfants, dites-moi chacun votre prénom. - *Les enfants.* Amélie, Albert, Caroline, Emile, Octave, Michel, André, Gustave, Ferdinand, Louis, Marie, Catherine, Gabrielle, René, Isidore, Pierre, Paul, Jeanne, Jacques, Ursule, etc.

*La directrice.* Maintenant, dites-moi chacun - l'un après l'autre s'entend - votre nom, c'est-à-dire ce-lui de votre famille. (Il est probable que beaucoup des lettres de l'alphabet, sinon toutes, seront

représentées.)

2e EXERCICE. - Il y a des prénoms beaucoup plus usités que d'autres : Marie, Pierre, Jean et Jeanne. Il est très probable que plusieurs enfants de l'école ont le même nom. On commence par le plus usité, s'il est simple.

*La directrice.* Que toutes les petites filles qui s'appellent Marie lèvent la main. Encore une fois. Maintenant prononçons tous bien distinctement ce nom : *Marie*. Coupons-le : *Ma-ri-e*. Décomposons-le tout à fait *M-a-r-i-e* (les enfants feront plusieurs fois cet exercice collectif de décomposition, sans crier, puis séparément, *surtout* ceux qui sont les plus lents à comprendre).

*La directrice.* Voulez-vous voir maintenant le portrait de *M* ? Le voici, ces portraits s'appellent des lettres ; voici la lettre *M*. Cherchez le *M* dans vos lettres, montrez-le ; c'est bien. Voyez s'il y a encore des *M*, cherchez-les ; mettez-les tous devant vous sur la table (ou dans le composteur). Comptez-les. Combien y a-t-il de *M* (ce sera un moyen de contrôle ; la directrice aidera celui qui ne les a pas trouvés, ou le fera aider par son voisin, plus éveillé et plus expéditif) ? Y a-t-il d'autres enfants dont le nom commence par un *M* ? - *Michel, Marguerite, Madeleine, Marthe*. - Quand votre maman vous fait des chemises, des mouchoirs, des bas, elle les marque, elle y met un *M*. Regardez vos mouchoirs, sont-ils marqués ? - Oui ? c'est bien. - Non ? il faudra demander à votre maman d'y mettre un *M*.

Le même exercice se reproduira pour tous les noms. Et nous arrivons à celui-ci : « Catherine, quelle est la première lettre, *l'initiale* de ton prénom ? et la tienne, Jean ? et la tienne, Louise ? et la tienne, Pierre ? etc.

3e EXERCICE. - La directrice. Voulez-vous maintenant que nous cherchions tous les portraits, toutes les *lettres* qu'il nous faut pour composer et pour lire Marie. Nous avons dit *Ma-rie*. Cherchons *a*, cherchons *r*, cherchons *i*, cherchons *e*. Mettons-les à côté les unes des autres, ces lettres, et lisons : Marie. Cherchons encore tous les *M*, tous les *a*, tous les *r*, tous les *i*, tous les *e*. Combien y en a-t-il de chacun ? Combien de fois pouvons-nous écrire *Marie* ? Écrivons-le autant de fois que nous pourrons. C'est fait. Maintenant brouillez toutes les lettres. C'est fait (aux trois ou quatre plus lambins « Composez le nom Marie »).

4e EXERCICE : *Le jeu du loto alphabétique*. - Chaque enfant a son carton ; chaque enfant a son sac de lettres. La directrice tire, appelle ; les enfants marquent. A la seconde partie, un enfant tire, appelle ; autant de parties, autant d'enfants tirent, appellent à leur tour, de manière qu'au bout de la semaine *chacun y a passé*.

5e EXERCICE. - Les enfants ont toutes les lettres devant eux. - *La directrice.* Composez Marie, Louis, Michel, Antoine, Charles, l'un après l'autre tous les noms des enfants.

6e EXERCICE. - *La directrice* (qui a préalablement préparé une liste, pour empêcher l'exercice de languir, ce qui est tout à fait important). Cherchons des noms d'animaux : *poule, cheval, fourmi, chèvre, lapin, mouton, vache, âne, lion, sole, sardine, pinson, merle*, etc.

Exercice de prononciation, de décomposition en syllabes, en sons et articulations ; composition du mot, toujours d'après le procédé cité plus haut.

*La directrice.* Que fait la poule pour faire naître ses poussins ? - Elle couve. - Exercice d'invention : « La poule couve ». - Exercice de décomposition en mots : « La - poule - couve » (combien de mots ? comptons-les) ; décomposition en syllabes, en sons et articulations. Composition des mots.

Faire une phrase sur chacun des mots suivants (une ou plusieurs, car la poule elle-même en aurait donné de très simples comme orthographe) :

« La poule a un bec », « La poule a des plumes », « La poule a des ailes ».

« Le cheval a du poil », « Le cheval porte le sac de blé », etc.

Cet exercice se renouvellera pour les fruits, pour les fleurs, pour tout ce que l'enfant connaît et aime. Les petites difficultés de pluriel, de lettres inutiles et de redoublement seront vite vaincues, d'autant plus vite qu'on ne s'y arrêtera pas. Exemple : « André a bu du lait de notre vache brune. » La

prononciation, qui aura été soignée, aura indiqué à l'enfant que *lé* doit être écarté. Restent *ei* ou *ai*, on choisit ce dernier ; le *t* final pourrait être supprimé ; mais la laiterie, alors ?... C'est pour nous rappeler qu'il y a une laiterie qu'on met un *t* à la fin du mot.

Les enfants sachant bien lire, il semblerait que la tâche fût terminée. Il me reste cependant un sujet à traiter : c'est le choix des livres de lecture courante.

Quelque rationnel que soit le procédé employé pour enseigner à lire, l'enfant aura pris de la peine pour apprendre ; il aura fait, en tout cas, un petit effort d'attention. Cet effort, renouvelé tous les jours représente, pour lui, une réelle somme d'efforts dont, en bonne justice, il doit recevoir le prix.

S'il allait se dire : « A quoi bon ? » ou : « Si j'avais su ! » il se produirait certainement un arrêt de sa bonne volonté, qu'il est du devoir de l'éducateur d'empêcher. Rien de plus facile, d'ailleurs ; il faut simplement que ce qu'il lit l'intéresse, *l'empoigne*, soit en l'émouvant, soit en l'amusant.

Or, si je feuillette la plupart des livres que l'on met entre les mains des enfants, si j'en regarde seulement les titres, je suis tristement persuadée que nous sommes loin de ce résultat ; sans parler des livres liturgiques ou théologiques absolument inintelligibles, et en ne considérant que les livres écrits pour les écoles, je constate que la plupart sont trop sérieux, trop pédagogiques dans la forme, peu propres à servir d'aliment à l'imagination des petits lecteurs (l'imagination ! un trésor dédaigné, calomnié !), impuissants à exciter en eux la générosité, le dévouement, l'enthousiasme, incapables de les faire pleurer et de les faire rire. Tout cela est morne, et l'enfant est morne lui aussi. Je vous en prie, mes chères lectrices, ne « prenez » pas un livre, *choisissez-le* ; mais, pour faire un choix, il faut comparer, juger ; pour bien choisir, il faut vouloir, comme je le veux moi-même, que l'enfant vive, qu'il vibre, qu'il soit gai, qu'il soit heureux.

1. On nous objectera que *l'est* (orient) s'écrit de la même manière mais se prononce différemment. Mais ce mot est rarement usité dans la littérature enfantine. Le petit apprenti lecteur a le temps de devenir ouvrier avant de le rencontrer.