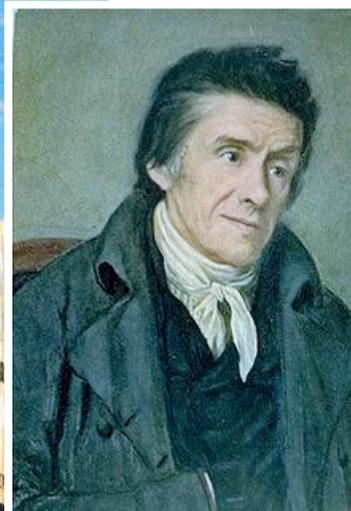


N°9

Cahiers Pestalozzi

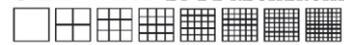
Un fil rouge pestalozzien :
L'apprentissage
de la langue
maternelle



Pestalozzi

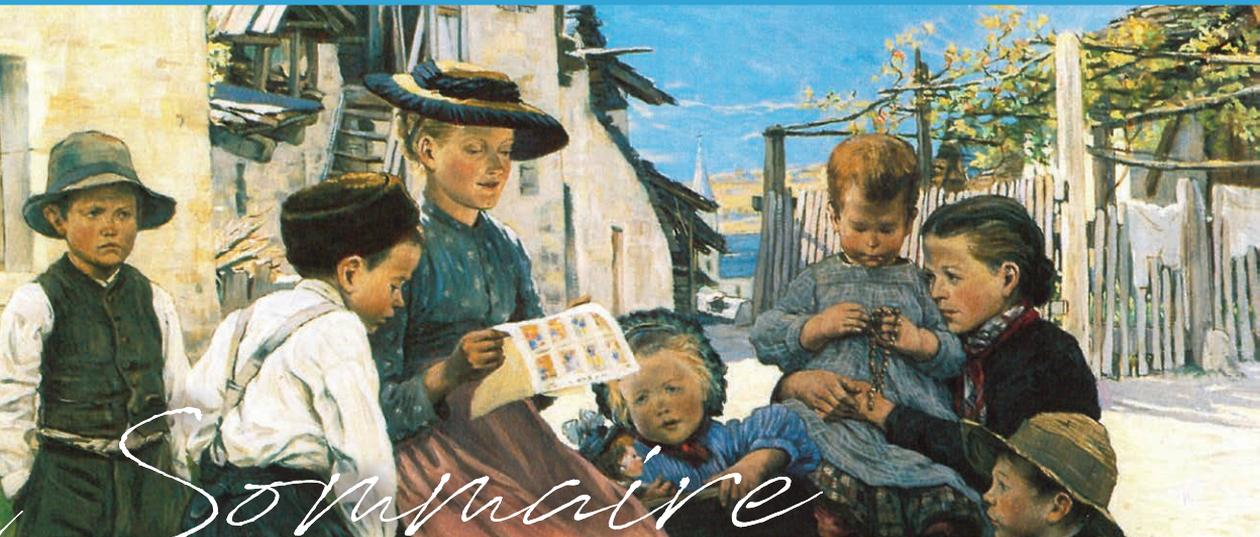
une édition du

CENTRE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE



PESTALOZZI

YVERDON-LES-BAINS



Sommaire

Henri von Muyden, Au village de Sierre;
huile sur toile.
Musée dantonial des Beaux-Arts, Sion.

Editorial	3
Introduction	5
Brève rétrospective	7
A l'époque de l'Institut d'Yverdon	13
« Tonlehre » : Théorie des sons et moyens de former les organes du langage	21
De l'oralité à la lecture-écriture...	31
Puis... à la libération du langage!	32
Le langage au cœur du système pestalozzien	39
L'ébauche d'un programme	41
Conclusion	43
« Comment taire ? »	46
Bibliographie	49
Sources	50



Un fil rouge pestalozzien : L'apprentissage de la langue maternelle

Mise en forme et choix des illustrations
René Blind

Conception et impression
Sprint votre imprimeur SA
Yverdon-les-Bains

20  25



Bulletins et Cahiers du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi

- 2024 Pestalozzi et la municipalité d'Yverdon
- 2023 Pestalozzi et le Tessin
- 2022 Pestalozzi : his «reception» across the Channel
- 2021 Pestalozzi Outre-Manche
- 2020 Mots & maux d'outré-tombe
- 2019 Pestalozzi et « ses écritures »
- 2018 L'éducation contre la pauvreté?
- 2017 Pestalozzi et le Japon : du mythe à la raison?
- 2016 Pestalozzi et notre monde moderne
- 2015 Anna Pestalozzi... née Schulthess La femme de...
- 2014 Pestalozzi et Girard Destins croisés
- 2013 De Pestalozzi à nos jours... L'éducation des sourds : de l'institutionnalisation à l'inclusion
- 2012 Corps et âme ou l'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi
- 2011 Rousseau et Pestalozzi : le rêve et la glèbe
- 2010 Il était une «foi» Pestalozzi!
- 2009 Pestalozzi et l'Institut : Le Babel yverdonnois
- 2008 Johannes Ramsauer et Pestalozzi
- 2007 Isaak Iselin (1728-1782) Ami et éditeur de Pestalozzi
- 2006 Pestalozzi et le Japon
- 2005 Rosette Niederer-Kasthofer, son activité prof. son engagement pédagogique
- 2003 Pestalozzi et sa conception de l'arithmétique
- 2002 Les filles-mères et la justice sociale au XVIII^e et XIX^e siècles
- 2001 L'enseignement de la géographie à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon
- 2000 Lettres de Nicolovius au roi de Prusse, en 1809
- 1999 Le canton de Vaud à l'époque de Pestalozzi
- 1998 Pestalozzi en 1798 (quelques écrits de cette année-là)
- 1997 Les 20 ans du CDRPY, et articles de M. Soëtard et D. Thröhler
- 1996 L'album de David Mathias Frank
- 1995 Les visiteurs célèbres au Château d'Yverdon
- 1994 L'école pestalozzienne de Bergerac
- 1993 Pestalozzi et l'Espagne
- 1992 Pestalozzi, citoyen français
- 1991 La rencontre de Pestalozzi et d'Alexandre 1er à Bâle, en 1814
- 1990 Un institut Pestalozzi à Naples, dès 1811
- 1989 La statue Pestalozzi
- 1988 L'institut de jeunes filles à Yverdon
- 1986 Anna Pestalozzi
- 1985 L'enfant et la musique
- 1984 Clendy et le retour à la source

Prix CHF 5.- l'exemplaire; CHF 10.- pour les exemplaires dès l'année 2013.

Les prix sont nets, frais d'envoi non compris. Prix en € au cours du jour.

Pour commander : voir adresse ci-dessous.

Ouvrages en vente au Centre de documentation et de recherche Pestalozzi

La liste exhaustive des ouvrages de et sur Pestalozzi pour consultation ou en vente est à la disposition de chacun auprès de :

Renseignements et commande : CP - CH-1401 Yverdon-les-Bains

Tél 024 423 62 60 - Email centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch

Pour plus de détails, consulter notre site www.centrepestalozzi.ch

Les ouvrages édités chez LEP peuvent aussi être commandés en version numérisée ou papier chez LEP,

www.editionslep.ch

Édito



« Baignés dans le monde muet, nous en pratiquons la ressource ; à chacun selon ses moyens. Pour nous, ce seront ceux de notre langue maternelle, qui nous semblent, en effet, non seulement nos instruments de communication naturels, mais vraiment – hors l'amour – notre unique façon d'être. »

Francis Ponge 1899-1988 (Le Grand Recueil, Méthodes, La Société du génie, 1952)

Pour beaucoup d'entre nous, anciens élèves plus ou moins émérites, l'évocation de l'enseignement de la langue maternelle nous replonge quasi instantanément dans la forêt (dés) enchantée – c'est selon ! - de nos souvenirs d'école : une futaie primitive au centre de laquelle trônerait majestueusement l'arbre de la connaissance. L'image est biblique certes quoiqu'un peu facile, mais mérite pourtant, à nos yeux de vieil enfant enamouré de fées et de contes, d'être poursuivie. Deux des charpentières de ce vénérable chêne du savoir pourraient alors être les fameuses appellations *Français I* et *Français II* se subdivisant elles-mêmes en une inévitable

ribambelle de sous-branches, branchettes et branchioles telles que *lecture, écriture, orthographe, grammaire, composition, dissertation, exposés, récitation* et autres *expllications de textes*... Bref le coffre à outils idéal à acquérir pour partir à la conquête du monde, fut-il ancien ou moderne.

Ainsi donc la langue maternelle serait aux sociétés humaines ce qu'est l'air à l'oiseau, l'eau aux nuages ou le fromage à la fondue : soit la justification même de leur existence et de leur survivance !

Même si, aujourd'hui, il n'est plus forcément nécessaire d'avoir lu, sur papier ordinaire ou vélin d'Arches, «*Le Rouge et le Noir*» ou disserté sur «*Germinal*» pour pouvoir s'intégrer dans la société, certains esprits (chagrins!?) s'émeuvent des nouvelles tendances technologiques des innovations pédagogiques. Introduire les écrans, l'internet et l'intelligence artificielle dans les écoles contribuerait, selon eux, à précipiter nos élèves dans un «*crétinisme numérique*» déjà annoncé en 2019 par Desmurget* ; sachant à fortiori que notre cyberjeunesse s'adonne déjà, via les réseaux sociaux et les jeux vidéo, à une décérébration accélérée...

Loin de nous de prendre ici position dans un tel débat, actuellement bloqué entre pro et anti-technologie, tant les propos des uns et des autres manquent de rigueur scientifique et restent empreints d'idéologies. Nous osons cependant prétendre que c'est plus le temps passé devant des écrans vidés de sens et de substance qu'il faut dénoncer plutôt que l'exposition prolongée aux écrans !

Le présent Cahier Pestalozzi, dû à la plume experte de **Sylviane Tinembart**, se veut mettre un peu d'ordre et de clarté dans la compréhension de ce que fut, est et peut-être sera l'apprentissage de la langue maternelle dans nos régions et dans nos classes ; Pestalozzi restant le prétexte, le fil rouge de la démonstration. Que Sylviane soit ici remerciée pour son admirable travail de synthèse...

Comme à notre habitude, nous avons parsemé les pages d'extraits d'auteurs qui, à travers les époques - de François Rabelais à Roland Barthes - ont digressé sur la langue et/ou le langage, ce «*propre*» de notre humaine nature. Puissent ces petites pastilles pertinentes ou acidulées vous donner goût à la lecture !

Et si, pour conclure, nous revenions aux débuts de notre propos, soit à l'arborescente et lourdaude silhouette esquissée de la forêt du savoir ? Notre chêne de la langue avec ses charpentières et son florilège de branches porterait à l'évidence aussi une couronne de millions de feuilles-mots ; ces mots dont Victor Hugo laissait entendre dans «*Les Contemplations*» : «*Car le mot que l'on sache est un être vivant (...) Les mots sont les passants mystérieux de l'âme*».

Et ceux-là ne sauraient être les mots de la fin ! Voir à ce propos «*Comment taire ?*» en pages 46 et 47.

René Blind

*Desmurget Michel, *La Fabrique du crétin digital*. Les dangers des écrans pour nos enfants, éd. Seuil, 2019.

Introduction



« Les têtes se forment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes. La raison seule est commune, l'esprit en chaque langue a sa forme particulière ; différence qui pourrait bien être la partie, la cause ou l'effet des caractères nationaux ; et, ce qui paraît confirmer cette conjoncture est que, chez toutes les nations du monde, la langue suit les vicissitudes des mœurs, et se conserve ou s'altère comme elles. »

Jean-Jacques Rousseau 1712-1778 (Emile ou de l'éducation, livre III)

A l'évidence, la langue ou les langues évoluent au gré des changements sociaux et des préoccupations du moment. Ainsi, chaque année Larousse étoffe son dictionnaire de 150 nouveaux mots tout en faisant disparaître d'autres jugés obsolètes ; les anglicismes, les régionalismes ou les nouveaux concepts dans l'air du temps influencent ainsi grandement la langue française et son évolution. Or, la propagation galopante et massive des nouvelles technologies voit se développer,

en parallèle, des langages propres aux moyens de communication tels que les chats, sms ou autres. Sans être un geek ou une geekette (mot qui se trouve désormais dans le Robert!), force est de constater que les langues ne s'apprennent plus uniquement en famille ou à l'école mais, que désormais, *imo*, les Z sont acc bf avec les dm, les ul et les SMS¹ alors même que les générations précédentes se satisfaisaient de la maîtrise de leur langue maternelle qu'elle soit dialecte, patois ou langue officielle

¹Traduction : « à mon avis, les personnes nées entre 1997 et 2012 sont réellement familières avec les messages directs, les téléchargements et les textes courts ».

qui étaient toutes enseignées prioritairement en famille et/ou en classe.

Là, encore, nous pouvons affirmer que si la langue évolue à l'instar des autres pratiques sociales, son enseignement et ses apprentissages s'adaptent aux changements en tentant de répondre aux besoins linguistiques et sociaux du moment.

Comme le montre [Siouffi \(2020\)*](#) définir la langue permet de s'intéresser aux deux logiques qui la sous-tendent : **une logique de communication** et **une logique de représentation**. La première réside dans le fait que la langue est le produit d'interactions entre individus composées d'habitudes de compréhension et de pratiques. La seconde, de son côté, fait de la langue un objet observé, analysé et soumis à des normes, des règles ou des modèles.

Aujourd'hui, ces deux logiques sont très rapidement repérables dans les plans d'études scolaires suisses. En effet, l'apprentissage d'une langue se développe au travers de **quatre grandes finalités** (*Plan d'études romand*, domaine « Langue », p. 6.) :

- Apprendre à communiquer et communiquer ;
- Maîtriser le fonctionnement des langues et réfléchir sur les langues ;
- Construire des références culturelles ;
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Ces finalités se déclinent elles-mêmes en grands axes tels que *comprendre et produire des textes oraux ou écrits, connaître et analyser le fonctionnement de la langue, enrichir ses connaissances et se construire des références culturelles par la lecture d'œuvres littéraires* ou encore *s'ouvrir à la diversité linguistique et culturelle*. Au fil du temps, ces axes ont été concrétisés à l'école grâce à des matières ou des activités dont les ter-

minologies ont certes varié, mais qui se retrouvent fréquemment dans des vocables tels que *lecture, écriture, compréhension, explication de texte, rédaction, grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, élocution*, etc.

Ainsi, sachant que l'apprentissage de la langue en tant que canal prioritaire de la communication entre humains a toujours occupé une place particulière dans les préoccupations des pédagogues, ce Cahier Pestalozzi, consacré à l'apprentissage et l'enseignement de la langue maternelle, a pour ambition de revenir sur les quatre axes déclinés précédemment et de voir comment le pédagogue d'Yverdon tentait de les concrétiser au quotidien dans son institut entre 1805 et 1825. En effet, comme le souligne [de Guimps \(1860, p. 139\)](#), Pestalozzi « avait surtout travaillé à rétablir cet enchaînement des idées dans l'enseignement primaire, et il avait admirablement réussi pour les éléments de mathématiques », mais il fallait « compléter son œuvre en appliquant la loi de l'organisme aux autres branches de l'enseignement, et particulièrement à l'étude du langage ». Modestement, ce *Cahier* ambitionne de lever un peu plus le voile sur l'enseignement de la langue maternelle chez notre Yverdonnois d'adoption.

En conséquence, nos propos se déclineront en plusieurs chapitres retraçant tout d'abord la situation de l'enseignement de la langue ou des langues dans le canton de Vaud au début du 19^e siècle, puis nous focaliserons notre attention plus particulièrement sur l'apprentissage de la langue maternelle : apprendre à parler, lire et écrire, analyser la langue et lire couramment.

Sylviane Tinembart

* Pour tout auteur(e) cité(e) dans le présent Cahier, les références complètes sont à chercher sous **Bibliographie** ou **Sources**, pages 49 et 50.

Breve retrospective :
**Enseignement de la langue maternelle
 dans le canton de Vaud jusqu'au début du 19^e siècle**



L'INSTITUTEUR DES ARISTOCRATES

Esophaëge étant venu sur terre pour instruire les Hommes fut nommé Recteur de l'université de paris ou il resta croûte quelque temps au bout de plusieurs années ayant été chassé il se retira à Aristocratoopolis ou il fut obligé d'enseigner les enfants on lui confia l'éducation de deux centhommes dont l'un étoit pour le Service militaire et l'autre pour l'état ecclésiastique il donna à l'un les principes de la cruauté et de la férocité et à l'autre ceux de la fourberie et de la perfidie ils profitèrent de ses sages leçon et firent honneur à leur maître qui retourna à lors prendre possession de son trône vacant par la mort de belzebuth son prédécesseur.
 2^e Novembre 1789

Estampe révolutionnaire caricaturant l'Église, toute puissante sous l'Ancien Régime, formant des élites bornées et cruelles...

«*Je vis que des Français le langage trop bas
A terre se traînait sans ordre ni compas ;
A donques pour hausser ma langue maternelle,
Indompté du labeur, je travaille pour elle.
Je fis des mots nouveaux, je rappelai les vieux,
Si bien que son renom je poussai jusqu'aux cieux.*»

Pierre de Ronsard 1524-1585 (Discours, Institution pour l'adolescence du roi très chrétien Charles neuvième du nom.

Réponse aux injures et calomnies de je ne sais quels prédicantereaux et ministreaux de Genève)

Henri Perrochon (1956, p. 58) déclarait «le Vaudois est, dit-on, un Savoyard – certains disent un Bourguignon – mâtiné de Bernois qui essaie de parler français». Or, Aquino-Weber et Rothenbühler (2022, p.23) affirment que tout comme dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Fribourg, c'est à partir du 15^e siècle que le français est enseigné dans le Pays de Vaud. En fait, il s'agit alors de l'ancien romand ou du francoprovençal. À cette même époque bon nombre de garçons issus de la bourgeoisie ou de l'élite sociale sont instruits et apprennent le latin ainsi qu'un français régional qui se répand peu à peu en Romandie bien avant la Réforme.

Très rapidement, les Romands prennent une certaine distance avec la France quant au français qu'ils emploient. Ruchat déclarait déjà en 1730 «comme les Suisses ne sont pas assujettis à la Monarchie Française, ils ne jugent pas nécessaire non plus de subir le joug de l'Académie Française. Pourvu que leur Langage n'ait rien de barbare, & qu'ils puissent se faire entendre, cela leur suffit» (pp. XIII-XIV)².

Comme le montrent également Aquino-Weber et Rothenbühler (2022, p.27), trois formes de langues sont en usage dans le Pays de Vaud dès le 16^e siècle. Le patois qui est alors la langue maternelle et celle couramment

²Dans la mesure du possible, nous allons conserver l'orthographe originelle des citations.



parlée en famille; le français qui est la langue de l'élite, de l'école et de l'érudition et le latin qui reste la langue des actes notariés. Si le patois reste avant tout oral, le français écrit se standardise peu à peu. Dès lors, celui-ci est à considérer comme une deuxième langue pour les petits Vaudois qui entrent à l'école. Aujourd'hui, nous parlerions de «langue de scolarisation» puisque leur langue maternelle restait avant tout le patois.

«*Je ne voyage sans livres ni en paix ni en guerre (...)
C'est la meilleure munition que j'ai trouvée
à cet humain voyage.*»

Michel Montaigne 1533-1592 (Essais, Au lecteur III, 3)

Le français en terre vaudoise

Selon Archinard (1870), les écoles se multiplient peu à peu dans le Pays de Vaud dès l'invasion bernoise (1536) et la Réforme. Il faut dire que «le français jouissait à Berne de son prestige de langue universelle, parlée aussi bien à la cour de Prusse qu'à celle de Russie» (Perrochon, 1956, p.61). Avec le développement de l'imprimerie, l'arrivée d'imprimeurs et de libraires protestants et celle de nombreux émigrés français, de nouvelles normes langagières

venues de Paris s'imposent peu à peu dans le français écrit en Romandie bien que le patois reste vivace à l'oral. Pour autant, avec l'apogée des Lumières au 18^e siècle, l'anglomanie et la culture germanique jouissent aussi des faveurs des gens d'esprit que compte la Romandie. Par exemple, de nombreuses familles aisées envoient leurs enfants se former outre-Rhin et à la même époque, les méthodes britanniques prédominent dans l'art du jardinage, de l'élevage et de l'agriculture. Francillon (2022) explique que «sur le plan linguistique, la Confédération des Treize cantons est un État monolingue, germanophone, mais dans les cités alémaniques, particulièrement Bâle, Berne, Soleure, Lucerne et Fribourg, le français est pratiqué par les élites dirigeantes qui ont d'intenses relations avec la France grâce au service mercenaire» (p.16). La présence d'une triglossie (allemand, français et dialecte) n'est donc pas rare dans certaines régions helvétiques au 18^e siècle. Pour Francillon (2022), c'est un «double signe d'ouverture sur le monde et de fermeture sur soi-même qui n'est pas sans avoir perduré de nos jours» (p.17). Cependant, les questions linguistiques passionnent les érudits romands et européens qui tentent de promouvoir l'enseignement des langues modernes dans les établissements scolaires. Jean-Pierre de Crousaz (1663-1750)³ dispense les premiers cours de philosophie à l'Académie de Lausanne en français. Dans son *Traité de l'éducation des enfans* (1722), il soutient aussi le fait qu'il «convient que les premières leçons qu'on donne à des Enfans roulent leur Langue; car il faut toujours commencer par le plus facile, & pour les former peu-à-peu à réfléchir, il faut que les premières réflexions qu'on leur fait faire aient pour objet des matières qui leur soient très-familiales» (p.164). Aquino-Weber et Rothenbühler (2022) quant à elles, affirment que la fin du 18^e siècle «correspond au

début d'une importante phase de transition pour les patois romands durant laquelle la transmission de ces langues des parents aux enfants sera de moins en moins systématique» (p.46).

Alphabétiser

«*Aimer à lire, c'est faire un échange des heures d'ennui que l'on doit avoir en sa vie, contre des heures délicieuses.*»

Montesquieu 1689-1755 (Cahiers sur l'homme)

Restant attachés à la religion, les Suisses cultivent le sentiment religieux et cela se traduit notamment par le renforcement de l'éducation et le développement de l'apprentissage de la lecture. Pour Scholl (2023), l'édition d'abécédaires de catéchisme en français s'intensifie en Suisse romande jusqu'au 19^e siècle et ceux-ci «constituaient la première étape de l'alphabétisation»⁴ (p. 235) dont les rythmes et la généralisation varient selon les cantons et les régions. Cependant, à l'aube du 19^e siècle, comme le montre l'enquête Stapfer⁵ et le confirme Panchaud (1952), une grande partie de la population vaudoise sait lire et écrire en français. Hafner (2012), pour sa part, démontre que les écoles primaires sont répandues autant dans les villes que dans les campagnes et estime qu'en 1799 «le taux d'alpha-

³ Jean-Pierre de Crousaz (1663-1750): originaire de Chexbres, né et mort à Lausanne, de Crousaz exerce tout d'abord comme diacre à Lausanne (1694-1699), puis devient professeur de philosophie, puis recteur à l'Académie en 1700. Devant fuir suite à l'affaire Davel, il s'expatrie à Groningue en 1724 pour enseigner la philosophie et de 1726 à 1733, devient précepteur du prince Frédéric II de Hesse-Cassel. Dès 1736, il retrouve son poste de professeur de philosophie à l'Académie de Lausanne. (Extraits tirés du *Dictionnaire historique de la Suisse*, [accès] <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/015885/2005-08-17/>). Son *Traité de l'éducation des enfans* (1722) en deux volumes semble lui avoir procuré une bonne réputation d'éducateur (voir à ce propos Moret Petrin, 2016).

⁴ Traduit de l'anglais par nos soins

⁵ <https://www.stapferenquete.ch>



Auguste Toulmouche,
La Leçon de lecture,
Musée des Beaux-Art
de Nantes

Enseigner la lecture

Sous le régime bernois, l'enseignement religieux reste prioritaire et pour Panchaud (1952, p.114), «le fait qu'un quart des régents citent [dans l'enquête Stapfer] comme premier objet d'étude la religion ou les prières en est la preuve».

Le programme dans les écoles élémentaires vaudoises peut se résumer en quelques verbes tirés des réponses de l'enquête Stapfer fournies par le régent Abraham Daniel Duc de Chavannes-sur Moudon :

«épeler, lire, réciter, prier, chanter, écrire, chiffrer»⁶. En effet comme le montre Scholl (2023), les régents d'alors enseignent la lecture en collectif (enseignement simultané) souvent à partir d'abécédaires de catéchisme ou de palettes, planches en bois ou omoplates de porc sur lesquelles figure l'alphabet (Panchaud, 1949, pp.4-11; Panchaud, 1952, p.152). Un ABC ou abécédaire de l'époque sert avant tout à apprendre et à enseigner les lettres et les syllabes, voire les mots, mais ne contient pas d'exercices progressifs amenant les élèves à maîtriser la lecture courante. Pour Le Men (2012), l'abécédaire «apparaît surtout comme un livre utile, destiné à l'apprentissage de la lecture, qui s'opère en trois stades [...] tout d'abord le déchiffrement des lettres de l'alphabet, puis l'épellation, enfin les exercices de lecture courante» (p.11); cette dernière sera encore exercée généralement grâce aux textes religieux. Aussi, les régents peinent à faire progresser leurs élèves en lecture. Les classes étant surpeuplées, les âges et les niveaux des élèves étant très hétérogènes, ces derniers ne dépassent souvent pas le stade du B-A BA ou de

bétisation en Suisse était donc exceptionnellement élevé» (p. 27). Le fort développement de l'instruction et de l'éducation, notamment dans les cantons romands protestants, contribue «à perpétuer le mythe apparu au XVI^e siècle selon lequel le français pratiqué dans cette région serait de meilleure qualité qu'ailleurs» (Aquino-Weber & Rothenbühler, 2022, p.56). Cela incite fortement, d'une part les familles aisées du reste de l'Europe à envoyer leur descendance faire leur scolarité et leurs études en Romandie et, d'autre part à exporter le savoir-faire enseignant au-delà des frontières. Gouvernantes et précepteurs suisses ressentent «l'appel de l'est» (Tosato-Rigo & Moret Petrini, 2017) et celui de l'étranger. «Cela confirme qu'au temps des Lumières, le français de Suisse romande jouit d'un grand prestige et que la réputation de ses pédagogues est excellente» (Aquino-Weber & Rothenbühler, 2022, p.57).

⁶ <https://www.stapferenquete.ch/db/transkriptions/view/1751>

l'épellation. Du reste, Messerli (2002, pp.243-245) explique qu'entre la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle, de nombreuses communes suisses alémaniques, notamment dans le canton de Berne, édictent des directives pour que les enfants sachent reconnaître les lettres et les épeler avant d'entrer à l'école.

Il affirme aussi que les parents (père, mère, grands-parents, sœur, etc.) participent activement à cet apprentissage et qu'il arrive même que celui de l'écriture débute aussi au sein du foyer. Une fois les éléments de l'alphabet et des syllabes maîtrisés, les enfants s'exercent à la lecture courante essentiellement grâce aux livres sacrés tels que les psaumes, le Nouveau et l'Ancien Testaments, les catéchismes ou encore des abrégés de la Bible. Cependant, pour Tosato-Rigo (2012) des changements s'opèrent dès le deuxième tiers du 18^e siècle dans le canton de Vaud. Une littérature enfantine proposant des lectures plus distrayantes, mais également instructives, se développe et se concrétise grâce à des ouvrages comme *L'Ami des enfants* de Rochow (1776, 1782) ou celui de Berquin (1782). Elle affirme que «le public vaudois n'est [ne soit] pas resté à l'écart du mouvement est attesté par les nombreuses éditions locales de cette nouvelle littérature enfantine, sans compter les contributions du cru à son essor» (p.369). Force est également de constater que l'éducation dans le canton de Vaud à fin du 18^e siècle est fortement influencée par les écrits de **Jean-Pierre de Crousaz**; ceux-ci influent notamment sur certaines pratiques liées à la lecture. Selon cet auteur, les adultes devraient lire des contes aux enfants. Alors, dit-il, «on sourira en lisant, on rira si l'occasion s'en présente, l'impatience de l'enfant croîtra, il voudroit savoir lire pour se satisfaire plus tôt. [...] Après quoi on lui fera comprendre que s'il savoit lire, il feroit tout autrement heureux de ne devoir son plaisir qu'à lui-même» (De

Crousaz, 1722, tome 1, p.232). Il relève ainsi la notion de plaisir qu'il s'agit de prendre en compte dans tout apprentissage et en particulier durant celui de la lecture. Il prévient les maîtres qu'il faut éviter les leçons trop longues dont celles d'épellation et de syllabation qui sont souvent répétitives, inutiles voire ridicules car les enfants ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux avec de tels exercices. Il faut être également attentif à ne pas dégoûter les enfants de la lecture en les obligeant à «se préparer sur un certain nombre de lignes qu'on leur prescrit, s'ils ne sont pas aussi bien préparés qu'on le souhaitoit, on les gronde & on les châtie» (p.238) ainsi «on les fait lire dans l'affliction & les larmes aux yeux» (p.238).

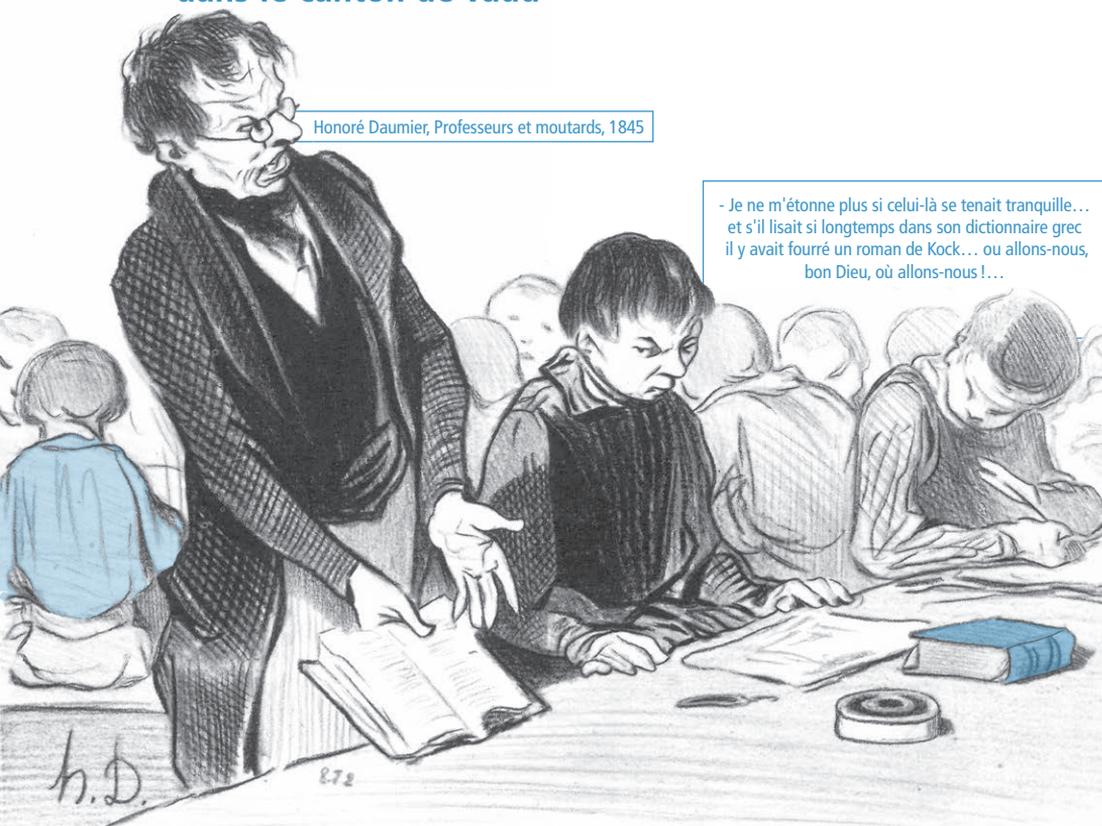
De fait à l'époque, l'apprentissage des lettres et des syllabes, voire des listes de mots formés par les syllabes maîtrisées, s'accompagne souvent d'exercices de mémorisation et de récitation; la compréhension de ce qui est lu n'est donc pas une priorité. L'élève sachant tant bien que mal décoder un texte est ainsi amené à le répéter, le mémoriser et le restituer à l'identique à l'oral. L'apprentissage de l'écriture se fait beaucoup plus tard et commence par l'usage et la tenue de la plume, puis se poursuit par des exercices de calligraphie d'après modèles. Lorsque la lecture, puis l'écriture sont maîtrisées, les élèves sont alors confrontés aux rudiments de l'orthographe et de la grammaire.

Ainsi, les matières qui composent l'enseignement du français ne sont ni simultanées ni connectées : il y a d'une part la lecture, puis l'écriture et d'autre part l'apprentissage de la langue au travers de la grammaire et de l'orthographe (la première étant au service de la seconde).



Albert Anker, Rosa et Bertha Gugger, huile sur toile, 1883

A l'époque de l'Institut d'Yverdon: Enseignement de la langue maternelle dans le canton de Vaud



Honoré Daumier, Professeurs et moutards, 1845

- Je ne m'étonne plus si celui-là se tenait tranquille... et s'il lisait si longtemps dans son dictionnaire grec il y avait fourré un roman de Kock... ou allons-nous, bon Dieu, où allons-nous!...

Dès le début du 19^e siècle, la mise en place d'une Instruction publique en Romandie fait reculer l'usage du patois⁷. Lors de la promulgation de sa première loi scolaire en 1806, le Canton de Vaud va jusqu'à l'interdire⁸. «L'école proscrit donc l'usage du patois et valorise le français, mais pas n'importe lequel. Il s'agit d'apprendre aux

élèves le “bon français”, un français débarrassé de tout ce qu'il peut avoir de “vieux”» (Aquino-Weber & Rothenbühler, 2022, p.67). Ainsi, durant cette période, cela se traduit dans les pratiques enseignantes notamment par le développement d'exercices de **cacologie** puis, vers 1800, par ceux de **cacographie**⁹.

⁷ Il est à noter que ce recul n'est pas le même selon les cantons romands. Par exemple, le canton de Fribourg reste le seul à privilégier un apprentissage de la langue partant du patois pour aller vers le français.

⁸ «Les Régens interdiront à leurs écoliers, et s'interdiront à eux-mêmes, l'usage du patois, dans les heures de l'École, et, en général, dans tous les cours d'enseignement» (Petit Conseil du canton de Vaud, Règlement pour les écoles, 16 octobre 1806, art. 29)

⁹ Il s'agit de présenter aux élèves des locutions jugées vicieuses et contraires au bon usage, puis de les confronter aux locutions correctes. «Par cacographie, on entend une orthographe fautive, erronée, de mauvais style. Par extension, la cacographie est «une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger» (Buisson, 1911, para.1)

«Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage; et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout.»

Emile Chartier dit Alain 1868-1951 (Propos sur l'éducation)

Dans le *Rapport du Conseil d'éducation du Canton du Léman sur l'état des Écoles dans ce canton sur ses travaux, et sur les vues qu'il a dirigé de 1801*¹⁰ (p.6), nous découvrons que les enseignements dispensés durant l'Helvétique (1798-1802) dans les 534 écoles vaudoises de degré primaire comportent la lecture, l'écriture, l'orthographe, le chant des psaumes, l'arithmétique et les principes de la religion. Seules quelques écoles dispensent des cours de géographie et deux d'entre elles, le latin. Désormais en charge de développer et de mettre en œuvre un véritable système scolaire et conscientes des avantages sociaux d'instruire la population, les autorités vaudoises et autres législateurs romands ont le souci de généraliser l'alphabétisation de la population, de former des régents et de mettre à leur disposition des ouvrages scolaires. Or, «la lecture courante est enseignée dans les cantons de Genève et Vaud essentiellement grâce à la Bible protestante d'Osterwald ou des catéchismes qui s'en inspirent, ouvrages largement répandus et édités depuis le XVIII^e siècle» (Tinembart & Darne, 2016, p.61). Ainsi, l'enseignement, l'apprentissage et massification de la lecture deviennent des priorités pour les autorités scolaires vaudoises qui ont à cœur, d'une part de doter les écoles d'ouvrages profanes et, d'autre part, de mettre en œuvre la méthode la plus efficiente.

Trouver une méthode efficiente d'enseignement de la lecture

En retraçant l'évolution des méthodes d'enseignement de la lecture en France entre le 17^e et le 18^e siècles, Chartier (2004) considère Jean-Baptiste de

la Salle (1651-1719) comme le précurseur de la méthode «qui permet d'enseigner la lecture aux enfants des milieux populaires gratuitement et en français» (p.147)¹¹. Chervel (2006, p.142) module cet avis en avançant que «c'est parce que l'orthographe française se débarrasse totalement et définitivement des consonnes muettes de fin de syllabes que les Frères des Écoles chrétiennes peuvent commencer par le français l'apprentissage de la lecture. Les méthodes d'apprentissage de la lecture fondées sur l'utilisation stricte du syllabaire s'avèrent tout à coup d'une grande efficacité». Cela permet donc aux Lassaliens d'abandonner l'entrée dans la lecture par le latin¹². L'enseignement simultané et collectif mis également en œuvre dans les Écoles chrétiennes en lieu et place de l'enseignement individuel, conduit désormais à une organisation stricte et progressive de l'apprentissage de la lecture.

¹¹ Il est à noter que dans les petites Écoles de Port-Royal (1637-1660), l'étude des rudiments de la langue pour les enfants bien nés débutait déjà par le français et non pas par le latin. En effet, selon Guillaume (1887, p.1539), les enseignants travaillaient d'après une nouvelle méthode d'épellation préconisée par Blaise Pascal. Sa sœur Jacqueline décrit cette méthode dans une lettre du 26 octobre 1655 qu'elle lui adresse. Nous savons également qu'Arnauld dans La Grammaire raisonnée de Port-Royal (1660) utilise et publie la méthode de Pascal qu'il nomme D'une nouvelle manière pour apprendre à lire facilement en toutes sortes de langues. L'épellation, selon la méthode pascalienne, se fait déjà à partir des sons des lettres et non à partir du nom des lettres. Cette manière d'épeler ne se généralisera pourtant que durant la seconde moitié du 19^e siècle.

¹² Chervel (2006, pp.140-141) démontre que l'apprentissage traditionnel de la lecture sous l'Ancien Régime en France commence par la lecture en latin que ce soit pour les filles ou pour les garçons, en campagne comme en ville. Il évoque plusieurs raisons avancées à cette époque-là: le français est plus difficile à prononcer que le latin, le latin est le fondement du français, le latin est plus facile à acquérir car il ne comporte pas de lettre muette, le but de l'enseignement de la lecture est l'apprentissage des prières et des psaumes, etc.

¹⁰ <https://books.google.ch/books?vid=BCUL1094914670>

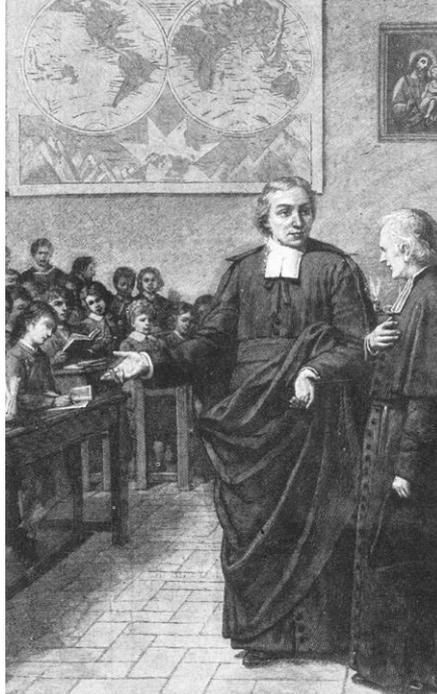
Il y aura neuf sortes de leçons dans les écoles chrétiennes :

1^{re}, la carte de l'alphabet ; 2^e, la carte des syllabes ; 3^e, le syllabaire ;

4^e, le premier livre ; 5^e, le second livre dans lequel ceux qui sauront parfaitement épeler commencent à lire ; 6^e, le troisième livre sert à apprendre à lire par pauses ; 7^e, le psautier ; 8^e, la civilité ; 9^e, les lettres écrites à la main. (Chartier, 2004, p.147)

Cette progression dans les apprentissages de la lecture proposée par les Écoles chrétiennes se propage peu à peu dès la fin du 17^e siècle, se poursuit au fil des décennies et dure jusqu'au milieu du 19^e siècle qui sera alors marqué par l'introduction de l'enseignement simultané de la lecture-écriture. Cependant l'expérience des écoles lassaliennes d'enseigner en priorité la langue française (maternelle pour certains élèves) ne convainc pas certains catholiques français qui souhaitent toujours « assurer à leur paroisse un nombre suffisants d'enfants capables de lire en latin, et la plupart des maîtres, en particulier les religieuses enseignantes, ne renouvelleront pas leurs méthodes avant le XIX^e siècle » (Chervel, 2006, p.143).

De leur côté, dès la Réforme, les Vaudois renoncent au latin pour enseigner la lecture préférant directement faire usage de la langue française. Leurs préoccupations se focalisent davantage sur les contenus des ouvrages et leur portée sur les enfants¹³. Cela aura une influence certaine sur le taux d'alphabétisation des Vaudois qui s'est généralisée entre la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle. À ce propos, Haffner (2012) rappelle pour le cas suisse que lors du dépouillement de l'enquête Stapfer et contrairement aux idées reçues, « les cher-



Jean-Baptiste de La Salle.
" Son influence sera considérable "

cheurs concluent qu'à la fin de l'Ancien Régime, les écoles primaires étaient répandues partout, pas seulement dans les villes, et surtout pas uniquement dans les cités protestantes » (p.27). Ce qui signifie qu'« en comparaison européenne, le taux d'alphabétisation en Suisse était donc exceptionnellement élevé » (p. 27). Il ajoute que « par ailleurs, on faisait plus de calcul dans les écoles catholiques que dans les établissements protestants » (p.27). Enfin, il confirme que...

les élèves n'apprenaient pas seulement le catéchisme, comme c'était encore l'usage au XVII^e siècle, on leur enseignait aussi à lire et à écrire. À la fin du XVIII^e siècle, ces compétences étaient considérées par les autorités comme d'importants acquis culturels. Philipp Albert Stapfer voulait les améliorer de façon systématique dans les nouvelles écoles, chez toutes les filles et tous les garçons, futurs citoyens de la République. (p.27)

¹³Voir à ce propos Dahn (2013).

Tâtonnements entre lettres et sons

«L'absurde se nomme. Le désespoir se chante.
Tout vient se perdre dans les mots et y ressusciter.»

Brice Parain 1897-1971 (Recherches sur la nature
et les fonctions du langage (Gallimard)

Si une forme de progression dans l'enseignement de la lecture est peu à peu communément adoptée par la plupart des pédagogues européens, reste à trouver la méthode ou les moyens d'enseignement les plus performants. Les Vaudois s'intéressent donc non seulement aux méthodes qui ont cours en France, mais également à celles qui se développent en Angleterre et en Allemagne. Par exemple, Naas (2012, p.235) et Bütli-

kofer (2004, p.157) ont montré les influences des germanophones sur certains pédagogues suisses tel que le Lucernois Nivard Krauer (1747-1799)¹⁴ qui, dans son *Methodebuch* (1786), s'inspire grandement d'Ignaz von Felbiger (1724-1788), le réformateur de l'école autrichienne sous Marie-Thérèse. À la fin du 18e siècle, Krauer organise d'ores et déjà son école selon les principes de cours collectifs et simultanés, d'une répartition des élèves en fonction de leur niveau d'apprentissage et s'attache à doter les maîtres de nouveaux moyens pédagogiques comme

¹⁴Nivard Krauer (1747-1799): né à Lucerne, il porte comme nom de baptême Karl Rudolph Fidelis. À la fin de ses études de théologie, il est ordonné prêtre en 1771. Il commence alors sa carrière comme professeur dans le couvent de Saint-Urbain, puis devient responsable de cette même paroisse entre 1779 et 1780. En 1779, l'abbé Benedikt Pfyffer crée une école modèle qui devient entre 1780 et 1785 la première École normale de Suisse. En 1781, Nivard Krauer est nommé à la fois directeur de l'école élémentaire et de cette École normale qu'il dirigera jusqu'en 1785. De 1782 à 1786, il est également vicaire de sa paroisse. (Extraits tirés du Dictionnaire historique de la Suisse, [accès] //hls-dhs-dss.ch/fr/articles/026029/2006-12-06/). BCUL1094914670

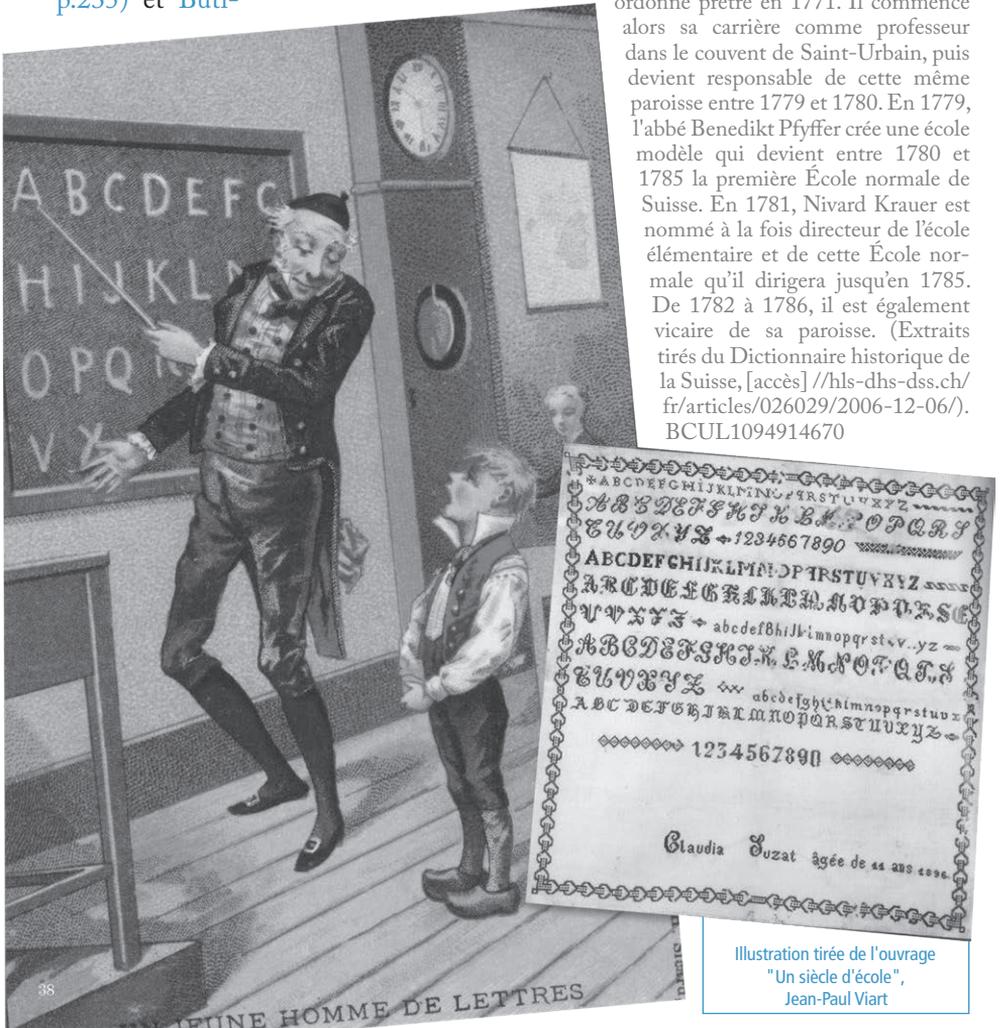


Illustration tirée de l'ouvrage
"Un siècle d'école",
Jean-Paul Viart

des livres et des tableaux muraux pour l'apprentissage de la lecture. Teistler (1999), en étudiant l'évolution des alphabétiques en Allemagne, a aussi montré que si au début du 19^e siècle, ceux-ci étaient destinés à l'enseignement de la lecture au sein des familles, ils ont progressivement été adaptés jusque dans les années 1850 pour l'usage en classe. Elle relève également les diverses méthodes qui se sont succédées et qui ont été proposées pour l'enseignement de la lecture aux jeunes enfants dans les États allemands dès la fin du 18^e siècle.

Finalement, en observant les multiples méthodes préconisées à l'époque des Lumières, nous pouvons constater de manière générale un changement de paradigme. En effet, les élèves ne passent plus d'un texte écrit qu'ils apprennent par cœur sans le comprendre et qu'ils doivent réciter, à un texte écrit qu'ils doivent lire, mais ils débutent par la langue parlée pour entrer dans la langue écrite. Dès que l'enfant sait parler correctement, il peut alors passer à la lecture des textes (voire à celle de la littérature) et à l'apprentissage de la langue (grammaire, orthographe). **Ce passage successif de l'oralité à l'écrit sera le fondement de l'enseignement de la langue chez Pestalozzi.**

Cependant comme le montrent Charrier et Rockwell (2013), utiliser l'oralité pour entrer dans l'écrit et la lecture au début du 19^e siècle s'est avéré plus complexe qu'il n'y paraissait :

Le succès (ou l'insuccès) des méthodes d'alphabétisation a donc partie liée avec la présence diffuse de la culture écrite visée hors de la classe et des écrits présents dans la classe. Or, c'est là le paradoxe des méthodes « laïques » du début du XIX^e siècle : les enfants doivent « apprendre à lire » afin de

pouvoir, mais plus tard, « lire pour apprendre ». La séparation entre alphabétisation et littératie est une conséquence de cette ambition inédite. L'entrée en lecture s'appuyait sur la mémoire orale des anciens textes (prières, catéchisme), mais une fois bannie des classes cette « littératie chrétienne » partagée, ne reste aux débutants que les exercices combinant les lettres, puis la lecture des textes instructifs est remise à plus tard, quand l'élève sera capable de tout déchiffrer. (p.13)

En effet, pour Maisonneuve (2002), ce sont, de manière générale, les méthodes alphabétiques ou d'épellation qui auront les faveurs des pédagogues au début du 19^e siècle pour l'enseignement de la lecture. S'accompagnant d'un déchiffrement oral, celles-ci reprennent systématiquement une progression que Le Men (1984) découpe en trois grandes phases successives : apprentissage des lettres, des syllabes, puis des mots ou des textes.

Or, l'apprentissage des syllabes¹⁵ en français pose quelques problèmes notamment dans la correspondance graphèmes – phonèmes. En effet, certaines graphies (lettres) correspondent à plusieurs sons (par exemple, la lettre

¹⁵ Une syllabe phonétique est un groupe de son (voyelle et consonne) produit par une seule émission de la voix. La syllabe graphique est produite par un découpage des mots selon leur graphie (par exemple : le mot passerelle comporte deux syllabes phoniques [pas rel] et quatre syllabes graphiques pas-se-rel-le. En français les syllabes sont toujours construites à partir d'une voyelle qui peut être suivie ou précédée d'une ou plusieurs consonnes. Une syllabe est dite « ouverte » lorsqu'elle se termine par une voyelle (par exemple : cadeau [kado] comporte deux syllabes ouvertes) et elle est dite « fermée » lorsqu'elle se termine par une consonne (par exemple : loupe [lup] comporte une syllabe fermée). (Tiré de <https://vitriuelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/22135/la-prononciation/notions-de-base-en-phonetique/la-syllabe-phonetique>).

« c » peut avoir deux sons : son [s] ou son [k]); de même plusieurs graphies sont associées à un seul son (par exemple « i » et « y » font le son [i]). Ainsi, les enseignants d'alors se demandent si pour faciliter le passage de l'oral à l'écrit, il n'est pas plus judicieux durant les exercices d'épellation de prononcer les sons des lettres au lieu de leur nom. Cette question occupe en particulier de nombreux pédagogues germaniques au début du 19^e siècle.

Émergence de deux méthodes

« C'est un grand moment dans la vie d'un peuple que celui où tout le monde ou presque tout le monde, s'applique à employer les mots dans leur sens véritable. »

Louis Aragon 1897- 1982 (Servitude et Grandeur des Français)

Par exemple dès 1802, l'Allemand [Heinrich Stephani \(1761-1850\)](#) développe une méthode en publiant son *Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen nach der Lautiermethode* qui aura un large écho jusqu'à la fin du 19^e siècle à travers toute l'Europe¹⁶. Par cette méthode « phonétique », l'élève apprend les voyelles, puis les syllabes (des simples aux complexes), les épelle et découvre les mots qu'elles composent. À chaque fois, il énonce les sons des lettres et non plus leur nom. Les syllabes sont systématiquement composées et organisées de manière progressive en partant des plus simples telles que « ba, be, bi, bo, bu » aux plus complexes telles que « bac, buc, bic, boi, bau, bou, ban, boin, or, ap, an ». Ainsi dès que l'enfant connaît le son des lettres, il peut combiner celles-ci pour former des syllabes et des mots. Cette façon de faire essentiellement

¹⁶ En 1817, 100'000 exemplaires de cet opuscule avaient été vendus et jusqu'en 1868, 102 éditions ont été publiées. Dans son ouvrage, Stephani organise les sons selon une progression par étapes qu'il estime conforme à la nature et au but de manière à ce que l'enfant puisse appréhender le monde des lettres de manière autonome.

basée sur le son des lettres sera nommée plus tard *méthode synthétique, phonétique ou syllabique*¹⁷. Cependant, cette « Lautiermethode » sera très rapidement contestée par le Prussien [Friedrich Gedike \(1764-1803\)](#) qui propose quant à lui un apprentissage de la lecture en évitant à l'enfant de le commencer par l'alphabet et l'épellation, mais en s'intéressant directement aux mots entiers (*méthode analytique ou globale*) afin que cela fasse sens¹⁸. Il suggère que les élèves apprennent à lire des mots entiers dans lesquels certaines lettres sont mises en évidence en couleur pour les reconnaître; c'est donc l'apprentissage des mots qui priment. Son ouvrage *Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstaben* paru en 1791 va ainsi à l'encontre des méthodes synthétiques en usage à l'époque¹⁹.

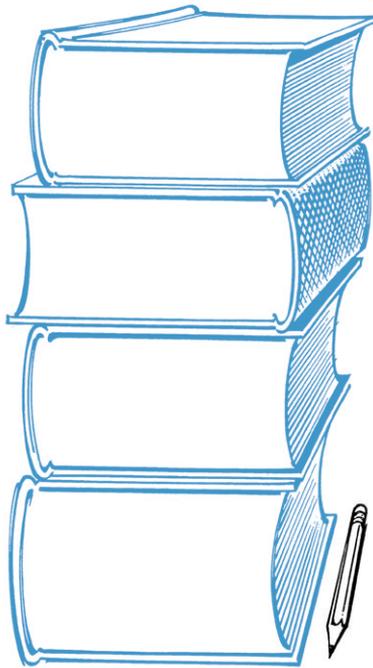
[Kehr \(1879\)](#) déclare que Pestalozzi aurait été influencé par sa méthode pour enseigner la langue maternelle, or comme nous le montrerons plus tard ce n'est que partiellement vrai; ce dernier s'est avant tout inspiré de l'es-

¹⁷ Chartier (2000) déclare quant à elle: « La prononciation dite "de Port-Royal" (A, Be, Ke, De, au lieu de A, Bé, Cé, Dé) qui a sombré dans l'oubli avec la condamnation des petites écoles jansénistes, a été redécouverte au XVIII^e siècle par Py-Poulain Delaunay, avant d'être largement adoptée et de devenir banale au XIX^e siècle » (p.42)

¹⁸ Pour Caravolas (2000), Gedike « pense qu'il n'est pas nécessaire que l'enfant apprenne à lire de bonne heure, comme le veut la tradition, et affirme que s'il commence à douze ans, il apprendra à lire en une semaine. Il conseille d'enseigner la lecture sans alphabet et sans épellation, en mettant sous les yeux du disciple d'abord des mots entiers, présentés à l'aide d'astuces typographiques (par exemple, chaque syllabe différente de ses voisines est imprimée en rouge). L'enfant lit chaque syllabe séparément et graduellement il apprend les lettres qu'on lui enseigne ». (p.121)

¹⁹ Selon Paisey (1978), Gedike aurait essayé sa méthode sur sa fille, une fillette de cinq ans, qui aurait appris à lire en deux mois; il pensait donc qu'elle pouvait être appliquée dans toutes les écoles primaires.

prit de la méthode et des principes proposés par Gedike qui prétendait alors que tous les artifices et les jeux étaient superflus si l'on habituaient l'enfant à lire avec intelligence dès le début. Pour le pédagogue prussien, l'essentiel était que l'enfant s'intéresse à la lecture. Or, il estimait que tant que les enfants n'étaient pas correctement formés à observer, à penser et à parler, la lecture n'avait pas de sens.



Ce deuxième processus qui n'est pas celui d'une méthode globale, mais plutôt d'une méthode mixte voire syllabique semble accélérer le déchiffrage de mots et de courtes phrases pour les débutants. Peu à peu, pour maintenir leur intérêt lors des fastidieuses séries d'exercices de déchiffrage, des illustrations seront introduites dans les ouvrages de lecture qui leur sont destinés. De nouveaux moyens plus ludiques²⁰, comme

À cette même époque tout comme aujourd'hui, une autre difficulté dans l'apprentissage de la lecture provient du vocabulaire. Celui-ci doit d'une part être adapté aux apprenants, mais il faut aussi que son orthographe soit simplifiée. Or, les mots que les élèves sont censés connaître oralement peuvent avoir des combinaisons de syllabes multiples et d'une grande diversité en français. Chartier (2008) montre que pour résoudre cette difficulté, finalement **seuls deux procédés ont été mis en œuvre au début du 19^e siècle :**

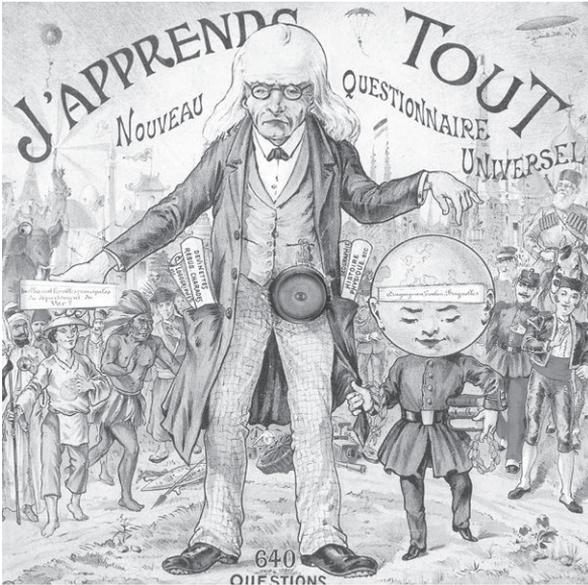
la manipulation de lettres imprimées sur des cartes ou l'emploi de tableaux muraux de lecture seront également proposés aux enseignants.

- a) Proposer une progression simple et rationnelle : enseigner les syllabes des plus simples aux plus complexes (ba, be, bi, bo, bu à guez, brè, quoir, etc.). Les élèves apprennent ensuite à les combiner pour former des mots.
- b) Proposer des listes de mots classés selon leur longueur et donc leur nombre de syllabes (lu, lune, lunaire, etc.). Les élèves apprennent systématiquement les mots à une syllabe, puis à deux, à trois, etc.

²⁰ L'Anglais John Locke (1632-1704) dans son traité *Somme Thoughts Concerning Education* (1693) explique que les enfants apprennent mieux si les activités qui leur sont proposées sont ludiques. Ainsi, il conseille pour l'enseignement de la lecture l'utilisation de cubes de bois sur lesquels figurent des lettres. En lançant les cubes, les élèves forment des syllabes. Ils ont ainsi l'impression de jouer alors qu'ils apprennent l'alphabet.

Locke postule aussi dans son ouvrage que l'enfant est une « cire molle » et que c'est l'éducation qui fait l'individu. Il conseille donc d'éduquer l'enfant selon trois principes : le développement d'un corps sain, la formation à la vertu ainsi que la mise en œuvre d'un programme adapté. Il explique notamment que les impressions, les associations d'idées, les ressentis ainsi que les expériences ont une grande importance durant la petite enfance. Locke prétend en effet que l'enfant tout autant que l'adulte est un être rationnel. La raison étant liée au subjectif, elle ne peut opérer qu'à partir de sensations ou d'impressions. Locke affirme aussi que l'adulte doit premièrement observer l'enfant pour déterminer ses intérêts pour lui permettre de mieux développer ses capacités. Pestalozzi reprendra certains de ces principes. Il demandera à ses élèves d'observer des objets sous toutes leurs formes en les appréhendant avec tous leurs sens afin d'être capables de les décrire précisément.

Un apprentissage de la lecture trop précoce ?



« Nous sommes ennuyés des livres qui enseignent, donnez-nous-en pour émouvoir, en un siècle où tout zèle chrétien est péri, où la différence du vrai et du mensonge est comme abolie. »

Agrippa d'Aubigné 1552-1630 (Les Tragiques, Aux lecteurs)

Dans le sillage de **Rousseau (1762/1966)**, certaines voix pédagogiques rejettent l'apprentissage de la lecture trop précoce ou du moins le repoussent à la préadolescence. Le philosophe genevois déclarait dans son *Émile*:

La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. À peine à douze ans, Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. Mais il faut bien au moins, dirait-on, qu'il sache lire. J'en conviens: il faut qu'il sache lire quand la lecture lui est utile; jusqu'alors elle n'est bonne qu'à l'ennuyer. (Livre second, p. 145)

Il n'appréciait pas non plus tous les stratagèmes mis en œuvre pour forcer l'enfant à apprendre à lire:

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée? Quelle pitié! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est celui d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. (Livre second, p.145)

Pestalozzi se range derrière l'avis de Rousseau et pense aussi que l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture va à l'encontre du développement naturel de l'enfant tout en étant une hérésie en éducation. Il déclare dans la *Schweizer-Blatt* (N°33 du 15 août 1782, cité par Guillaume, 1888, p.2293): « À mes yeux le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté de jugement, est bien loin d'avoir les conséquences qu'on lui attribue ordinairement ».

Cette façon d'envisager l'enseignement de la langue maternelle sans le décodage de la lecture comme prémices est dans l'air du temps, mais que propose donc Pestalozzi pour l'amorcer?²¹

²¹ Les développements qui vont suivre sont le fruit de croisements d'un grand nombre de sources dont les trois suivantes qui ont été d'un apport majeur: *Comment Gertrude instruit ses enfants* (Pestalozzi, 1801/1985); *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (Jullien, 1812/1842) et *Pestalozzi, étude biographique* (Guillaume, 1890).

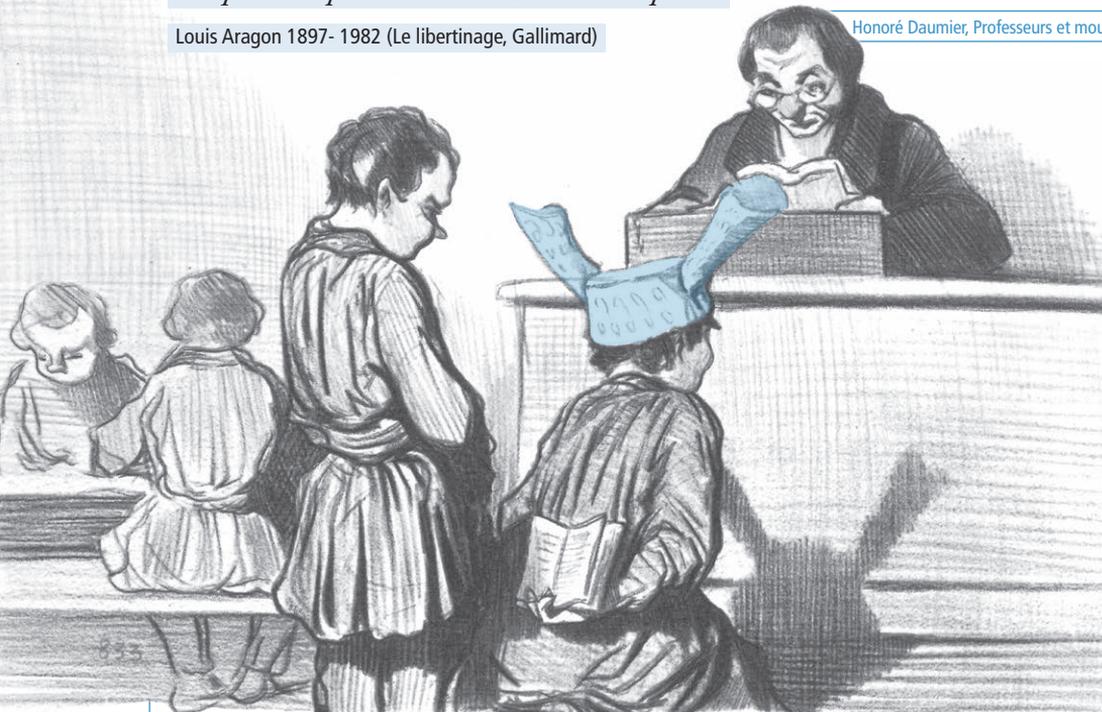
"Tonleuvre":

Théorie des sons et moyens de former les organes du langage

« La parole n'a pas été donnée à l'homme : il l'a prise. »

Louis Aragon 1897- 1982 (Le libertinage, Gallimard)

Honoré Daumier, Professeurs et moutards, 1845



- A la bonne heure au moins... vous n'êtes pas comme ce petit paresseux de Julien... vous savez votre leçon sur le bout de votre doigt!... - Vieux jobard va... c'est sur le bout du mien qu'il la sait!... (cette réflexion philosophique mais hardie, n'est émise par Mr. Julien, qu'à voix très basse.)

Au commencement... sont les sons !
« Quand les enfants commencent à parler, ils pleurent moins. Ce progrès est naturel: un langage est substitué à l'autre » (Rousseau, 1966, livre second, p.89).

Pour Pestalozzi (2009, p.68), « l'art élémentaire de la formation naturelle de la force perceptive appelle, de par son essence, le développement naturel de la force langagière ». Mais il ne s'agit pas de dire ou d'apprendre au très jeune enfant des mots vides de sens, car « les mots que l'enfant en bas âge entend prononcer dans son entourage n'exercent que peu à peu une influence formatrice sur son esprit. Ils ne pour-

duisent longtemps, comme le son des cloches, le choc du marteau, le cri des animaux et tous les autres bruits de la nature, qu'une impression physique sur son oreille » (p.71). Ces sons sont autant d'impressions qui forment et exercent son ouïe et lui permettent de les imiter avec sa bouche. « C'est à cet âge que l'enfant apprend à reproduire le son d'une foule de mots dont il ignore le sens; mais il est déjà ainsi préparé à saisir ce sens avec infiniment plus de facilité, à le retenir d'une façon autrement plus durable que s'ils n'étaient déjà familiers à sa bouche et à son oreille » (p.71)

Les premières impressions commencent donc au berceau et les pre-

miers babils s'expriment au sein du foyer familial. Dès lors, la première personne responsable du développement « naturel » du nourrisson est sans conteste la mère « qui a la faveur d'une formation évoluée de ses propres facultés, porte en soi d'une manière consciente le stimulant à la fois vif, pondéré et mûri de ce qu'elle devrait être naturellement pour cet enfant » (Pestalozzi, 1947, p.282). Cette mère devient alors la première institutrice de l'enfance !

Comme toute la méthode de Pestalozzi repose sur l'intuition et donc sur la perception des sens,

« pour apprendre à parler à l'enfant, la mère doit faire agir sur lui la nature, en faisant appel à tout l'attrait qu'exercent sur ses organes les perceptions auditives, visuelles et tactiles » (pp.27-28). La mère habituera donc l'oreille de son bambin en prononçant devant lui « des sons aussi simples que *ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la*, etc. » (Pestalozzi, 1985, septième lettre, p.126) et elle l'encouragera à les articuler à son tour par imitation. Elle chantera pour le bercer afin que ses premières perceptions développent son ouïe tout en sachant que « c'est un des plaisirs maternels que de chanter pour endormir un enfant » (Pestalozzi, 1821, p. 173).

Le pédagogue préconise aussi que l'enfant se familiarise en premier lieu avec son environnement proche. Ainsi, « dans le premier de ces exercices, la mère apprend à l'enfant à désigner et à nommer les parties extérieures de son corps » (Pestalozzi, 1821, p.4). Cet exercice préparatoire sert avant tout à habituer le bambin à s'imprégner d'impressions, à distinguer les objets des uns des autres, à les observer attentivement, à les décrire précisément afin de mieux les connaître voire de les reconnaître. Pour mener à bien

cet exercice d'appréhension des objets, Pestalozzi a questionné quels étaient les rapports qu'ils pouvaient entretenir. Finalement, il a affirmé que les trois éléments nécessaires à tout objet étaient *le nom, la forme et le nombre*. Ce sont les caractéristiques par lesquelles, ils se différencient ou se ressemblent. Le pédagogue conçoit alors un système d'interrelations entre le nom, la forme et le nombre qui se déclinent et se conjuguent dans les activités d'enseignement-apprentissage.

« Le parler que j'aime, c'est un parler simple et naïf, tel sur le papier qu'à la bouche, un parler succulent et nerveux, court et serré, non tant délicat et peigné comme véhément et brusque. »

Montaigne 1533-1592 (Essais I-26)

Des sons pour parler et... observer !

Dans le *Manuel des mères* (1821), Pestalozzi conseille aux mères dix exercices et moyens qu'il considère comme « les plus appropriés à leur perfectionnement intellectuel et moral » (p.2) pour apprendre à leurs enfants à observer et parler.

Dans le premier de ces exercices, la mère apprend à l'enfant à désigner et à nommer les parties extérieures du corps.

Dans le second, elle lui apprend la position de ces parties, les unes relativement aux autres.

Dans le troisième, elle porte son attention sur la connexion de ces différentes parties.

Dans le quatrième, elle lui enseigne quelles parties du corps sont uniques, quelles autres sont doubles, quelles autres quadruples, etc.

Dans le cinquième, elle lui apprend à observer et à nommer les qualités principales, distinctives des diverses parties du corps.

Dans le sixième, elle lui enseigne quelles propriétés sont communes à certaines parties du corps.

Dans le septième, la mère apprend à l'enfant quels mouvemens il peut exécuter au moyen de chacune des parties de son corps, et dans quelles occasions ces mouvemens ont ordinairement lieu.

Dans le huitième, elle porte l'attention de l'enfant sur les précautions les plus essentielles pour maintenir son corps en bon état.

Dans le neuvième, elle le met sur la voie de connaître les différens usages que l'on peut faire des propriétés à lui déjà connues des diverses parties du corps ; elle lui enseigne à les

exprimer positivement.

Dans le dixième, elle apprend à l'enfant à rassembler toutes les notions qu'il a précédemment acquises sur les différentes parties de son corps, et à décrire chacune de ces parties aussi exactement que possible d'après ces notions. (pp. 3-4)

Puis, le pédagogue d'Yverdon fournit à ses lectrices, pour qu'elles puissent effectuer le premier exercice, une liste de mots représentant les parties du corps humain qui s'étend sur 43 pages. Celle-ci commence par le thème de la



Adrian Ludwig Richter (Dresde 1803 - Dresde 1884)

Mère posant des devinettes du livre (des devinettes) à ses enfants 1849, Dessin à la plume aquarellé et lavé

tête (le visage, le crâne, le front, etc.) dont les terminologies sont augmentées progressivement par des adjectifs positionnant chaque organe (la narine droite, les dents inférieures, le sommet de la tête, etc.) et des mots plus élaborés (le globe des yeux, la dent œillère, la pomme d'Adam, etc.). Il poursuit son inventaire avec les thèmes des membres, des épaules, des coudes dont les mains, les doigts et les jambes font partie parce que ce sont des parties du corps articulées! Le second exercice est formé de phrases qui décrivent la position des organes tout en reprenant les expressions précédemment travaillées (par exemple: «le globe de l'œil gauche est placé dans la cavité de l'œil gauche» (p.57). Les exercices suivants s'enchaînent selon la progression en dix étapes exposée ci-dessus. Pestalozzi encourage les mères à poursuivre cette étude des mots et des phrases relatifs au corps par celle d'autres objets qui se trouvent concrètement dans l'environnement de l'enfant²² et qui peuvent faire appel à tous ses sens. De cette manière, la mère lui enseigne non seulement les objets, mais également les actions qui s'y rapportent, leur but et leur utilité.

Cette entrée dans l'oral, certes incite l'enfant à parler, mais nous percevons d'ores et déjà avec les suggestions de Pestalozzi l'aspect répétitif, voire rébarbatif de ces exercices. **Cochin (1880)** se demande aussi si apprendre à parler à un enfant en décrivant et en nommant les parties de son corps est judicieux ou

²²Rappelons au passage que Pestalozzi est en désaccord avec Comenius qui proposait dans son *Orbis sensualium pictus* (1658) d'accompagner l'étude des objets et des mots par des images. Pestalozzi estime que l'usage de l'objet concret est plus pertinent que sa représentation, car il permet à l'élève d'être «au contact direct avec les objets, ou *Anschauung*, et à la garantie ainsi donnée d'un développement autonome de la force d'observer» (note de bas de page de Michel Soënard dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1985, p. 127).

adapté au premier âge. «Quel est l'objet le plus à sa portée, et, pour ainsi parler, à son point? c'est son propre corps. Il faut que la mère apprenne d'abord à l'enfant à connaître les différentes parties de son corps. C'est, à cette question, la réponse de Pestalozzi. Elle n'est pas extrêmement heureuse» (p.65).

Cette première étape correspond à «ériger en art la perception sensible doit trouver sa place dans l'étude du troisième élément de notre connaissance» (Pestalozzi, 1985, dixième lettre, p. 180). Pestalozzi la complète en multipliant «pour l'enfant de cet âge les exemples de saisie intuitive des dix premiers nombres à l'aide des doigts, des ongles, de feuilles, de points, et (j'ai) fait la même chose pour le triangle, le quadrilatère, l'octogone, etc.» (p.180).

La triade *nom, forme et nombre* est ainsi respectée. À ce stade, il est également à noter que Pestalozzi voulait fonder sur l'étude des sons les premiers éléments de la musique et du chant.



De l'oral à l'écrit, des sons aux syllabes

Passé ce stade de la sensibilisation, pour Pestalozzi l'enfant ne se borne plus à prononcer des mots, mais il construit de courtes phrases, il émet des idées et parle. C'est aussi le début de la syllabation et de l'épellation qui doivent être dirigées par le maître.

Ces exercices débutent au moment où les enfants maîtrisent les sons, soit environ à la fin de la troisième étape proposée dans le *Manuel des mères* (1821). Pestalozzi préconise alors de ne pas débiter l'étude par l'apprentissage des lettres, mais bien par celui des syllabes car il ne fait pas usage des sons des lettres pour les désigner lors de l'épellation (usage d'une méthode phonétique). Il essaie ainsi de trouver une parade pour éviter la difficulté engendrée par l'emploi du nom des lettres lors de cet exercice. En effet, pour empêcher que les élèves épellent « pé-él-o-em-bé » pour plomb, il leur présente directement le mot entier pour le décomposer

par la suite en syllabes afin d'en appréhender l'orthographe. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il s'est intéressé à la méthode d'apprentissage de la lecture de Friedrich Gedike pour cette raison en tentant une méthode composite ou « syllabique » et présentée dans *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren* (1801), un syllabaire qui complète le *Manuel des mères* (1821)²³ :

Ce qui distingue mon livre de tous ceux qui l'ont précédé, c'est sa méthode générale d'enseignement, sensible à l'élève lui-même, qui consiste à partir des voyelles, puis en ajoutant graduellement des consonnes devant et derrière, à former des syllabes, de manière à les étudier toutes et à en faciliter manifestement la prononciation et la lecture. (Pestalozzi, 1985, p. 127)

« Baignés dans le monde muet, nous en pratiquons la ressource ; à chacun selon ses moyens. Pour nous, ce seront ceux de notre langue maternelle, qui nous semblent, en effet, non seulement nos instruments de communication naturels, mais vraiment – ors l'amour – notre unique façon d'être. »

Francis Ponge 1899-1988

(Le Grand Recueil, Méthodes, La Société du génie, 1952)

La leçon d'écriture de l'enfant,
par R.B. Martineau (1826-1869).



²³ La première version allemande que nous avons retrouvée de son *Buch der Mutter oder Unleitung für Mütter über Kinder bemerken und reden zu lehren* (le *Manuel des mères*) date de 1803 alors que le *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren* (*Syllabaire*) date de 1801. Le fait que les principes du *Manuel des mères* soient d'une certaine manière déjà présents dans la première version allemande de *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801) explique potentiellement ces deux ans d'écart entre la parution du *Manuel des mères* et du *Syllabaire* alors que Pestalozzi en préconise l'usage conjoint et complémentaire dans la septième lettre de *Comment Gertrude instruit ses enfants*.

	g	e	b	a	d	e	t	Wie heißt es jetzt?	Antw.	g.
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	g.
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	ge
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	geb
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	geba
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	gebad
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	gebade
	g	e	b	a	d	e	t	—	—	gebadet.

Pour expliciter cette méthode «syllabique» de Pestalozzi, regardons d'un peu plus près les principes qu'il énonce dans la préface de son *Syllabaire*. Il explique en premier lieu que celui-ci n'est pas une méthode d'épellation, mais qu'il permet d'apprendre à lire et à écrire aux enfants. Son premier objectif est de travailler à partir de sons similaires qui se trouvent dans des noms d'objets familiers et de les répéter de façon «agréable» jusqu'à ce que les élèves les mémorisent. Il s'agit aussi qu'ils comprennent le sens des mots qu'ils entendent et sachent les prononcer sans les avoir épelés au préalable. Une fois le mot entier déclamé, il s'agit de le syllaber. Selon Pestalozzi, si la syllabation est mémorisée, cela facilitera «das Richtigschreiben unsäglich erleichtert»²⁴ (Pestalozzi, 1801, p.III). Pestalozzi prétend que son syllabaire permet de même aux enseignants de travailler avec divers niveaux d'élèves en évitant ainsi une perte de temps et d'argent pour l'école. Cependant, il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de laisser les élèves se débrouiller seuls ou de travailler à leur place, mais de trouver des sujets qui leur permettent de progresser. Il termine en expliquant que son syllabaire peut être utilisé pour l'enseignement précoce au sein des

familles, pour les mères qui savent lire tout en guidant leurs enfants de 7 à 8 ans qui, eux-mêmes à leur tour, pourront former leur jeunes frères et sœurs.

Pestalozzi propose en préambule dans *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1985) d'habituer les élèves aux différentes écritures de l'alphabet afin qu'ils reconnaissent rapidement les lettres: «au-dessus des caractères d'impression allemands (qui peuvent déjà être plus petits), est figurée la lettre écrite en gothique allemand, et au-dessous, la lettre en écriture latine» (Pestalozzi, 1985, p. 129). Il utilise pour cela un tableau mural avec deux rainures (en haut et en bas) «où l'on puisse poser les lettre et les faire glisser facilement à droite et à gauche» (p.129). Il prépare également des cartes avec du papier rigide sur lesquelles sont collées les syllabes et les lettres dont les voyelles sont écrites en rouge et les consonnes en noir (procédé de colorisation des lettres pour les différencier inspiré par Friedrich Gedike). Il recommande aussi d'autres méthodes et propose pour ce faire dans la préface du *Syllabaire*, une alternative (p. XII) qui commence par le mot entier et le décompose pour le syllaber et ensuite l'épeler.

Par exemple: à partir du mot *gebadet*, on crée un tableau qui permet d'ajouter à chaque ligne une lettre «g – ge – geb

²⁴ «Cela leur facilitera énormément une écriture correcte» (traduction personnelle).

– geb a – gebad – gebade – gebadet». Lorsque le mot est entier, l'enseignant demande aux élèves: quel est ce mot? Comment se dit «g»? Comment se dit «ge», etc.? Jusqu'à ce que l'enfant épelle le mot entier correctement pour l'écrire sans erreur par la suite.

Si par cette alternative, l'intention de Pestalozzi était de simplifier le mécanisme de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture en établissant une progression et une gradation, cette façon de faire n'a pas convaincu ses contemporains sauf [Kritzler \(1838\)](#) qui estime dans son ouvrage que l'usage du mot entier décomposé de cette manière est intéressant. Finalement, Pestalozzi ne l'adopte pas totalement comme nous pouvons le voir dans la partie pratique de son *Syllabaire*.

Observons donc plus finement la proposition de mise en pratique de sa méthode syllabique en empruntant quelques passages du *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren* (1801, p.1).

L'exercice préalable consiste à présenter les lettres sur les cartes aux élèves en les affichant progressivement sur le tableau. Comme les voyelles sont fondamentales dans toutes les syllabes, elles sont étudiées en priorité dans l'ordre «a», «e», «i», «o», «u».

Ensuite, l'enseignant leur ajoute dans un ordre particulier les consonnes pour composer des syllabes de deux ou trois lettres. D'abord derrière «ab, ar, af», puis autour «gab, dab, par», puis devant «h, l, f, t».

Pour consolider cette première étape, «chaque syllabe sera alors prononcée par le maître et répétée par les élèves autant de fois qu'il faut pour qu'il leur soit impossible de l'oublier» ([Pesta-](#)

[lozzi, 1985, p.129](#)). Puis, elles sont copiées sur l'ardoise avec le stylet.

Au fur et à mesure l'exercice se complexifie.

La seconde étape consiste à passer de syllabes de deux ou trois lettres à des syllabes de quatre, cinq lettres, etc. «er – erb – erbt – erbst».

La troisième étape permet de passer aux mots entier «bu – buc – buce – Bucephal» ou «a – ba – eau – bateau».

Nous notons que la méthode d'apprentissage de la lecture – écriture n'est pas encore totalement simultanée, mais que Pestalozzi a le souhait de faire correspondre l'oral et l'écrit. Selon l'avis du pédagogue d'Yverdon, écrire permet aussi de mémoriser et d'apprendre à calligraphier.

1			
a	m ah	an	f af
ab	z ah	b an	n af
b ab	ach	e an	afch
g ab	b ach	m an	m afch
sch ab	d ach	z an	n afch
ft ab	f ach		w afch
ad	f ach	e ap	r afch
b ad		e ap	
l ad	ack	c ap	ast
r ad	b ack	p ap	h ast
m ad	p ack	t ap	f ast
af	h ack		r ast
sch af	f ack	b ar	
h af		h ar	at
r af	al	w ar	h at
w af	b al	r ar	f at
ag	m al		m at
h ag	f al	as	ft at
l ag	th al	d as	
f ag		l as	ah
t ag	am	w as	e ah
ah	d am	b as	sch ah
b ah	e am		f ah
n ah	n am	l ah	l ah
	sch am	g ah	

Apprendre à parler aujourd'hui

Apprendre à parler reste toujours un acte d'éducation. La première manière de parler pour un enfant s'accompagne de rythmes, de sons, de tonalités, de gestes puis de mots qu'il reproduit à son tour.

*« Je prouuerai à la barbe de je ne sais quels centonifiques * batteurs de matières cent et cent fois gabelées **, rapetasseurs de vieilles ferrailles latines, revendeurs de vieux mots latins tous moisés et incertains ; que notre langue vulgaire n'est pas si vile, si inepte, si indigente et à mépriser qu'ils l'estiment ». (*faiseurs de centons **passés au crible)*

François Rabelais 1494-1553 (Pantagruel , Cinquième Livre, Prologue)

Photo de Doisneau Cavanna in " Les doigts plein d'encre ", édition hoebeke 1989, 5^e édition



Ce premier langage reste rudimentaire et ne lui permet pas d'exprimer des choses complexes. Le geste va pourtant lui permettre de désigner et de développer des échanges avec autrui. Avec le geste, l'enfant démontre des intentions explicites, mais ne peut les exprimer. La parole lui permet alors de comprendre et d'être compris. «Le médium, l'opérateur de tous ces moments de l'éducation, n'est autre que la parole. Le geste et le regard n'y suffisent pas. Et l'enfant a beau prendre de lui-même cette parole, il ne pourra la garder que si on le renvoie sans cesse à son initiative propre» (Robertson, 2017, pp.264-265).

Ainsi, la parole de l'enfant se construit dans l'interaction avec ses parents, avec d'autres personnes et avec son environnement proche. Il s'agit aussi de systématiquement nommer l'enfant pour le rendre attentif et créer du lien, puis de le questionner, attendre ses réponses, à défaut lui en proposer, verbaliser les actions, désigner les choses, etc. L'interaction avec l'adulte, tout comme avec la mère à l'époque de Pestalozzi, reste donc essentiel pour l'entrée dans le langage. Kergomard (1879) disait déjà «la parole étant l'expression de la pensée, pour parler il faut d'abord penser. Nous enseignerons aux enfants à bien penser, pour qu'ils arrivent à bien parler» (p.137). Cependant, «pour penser, il faut vivre» (p.139). Ces remarques restent d'actualité aujourd'hui. Pour que l'enfant parle, il faut provoquer des situations propices ou lui offrir des occasions de s'exprimer. Le dialogue avec le parent ou l'enseignant est alors fondamental pour revenir sur une activité menée par l'enfant, pour lui permettre de s'exprimer et de lui faire prendre conscience de ses démarches.

L'étayage de l'adulte ne portera ses fruits dans la réalisation d'apprentissages langagiers que si l'enfant a quelque chose à dire et que s'il est

écouté ou reconnu dans sa prise de parole.

Ainsi le *Plan d'études romand* propose désormais aux enseignants pour 1^{re} année (L1 13-14)²⁵ des objectifs tels que par exemple :

- Découverte de mots nouveaux ou d'expressions nouvelles;
- Reformulation d'une histoire entendue;
- Conversation à partir de situations vécues;
- Questionnement pour enrichir ses informations;
- Présentation d'un sujet, etc.

Apprendre à lire aujourd'hui

«(...) La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées ».

René Descartes 1596-1650 (Discours de la Méthode 1^{re} partie)

Si au 19^e siècle, les pédagogues ont tâtonné en proposant une pléthore de méthodes telles qu'alphabétiques, phonétiques, syllabiques, synthétiques, globales, analytico-synthétiques (à l'instar de celle préconisée dans *Mon premier livre* en usage dans le canton de Vaud de 1908 aux années 1970), etc., force et de constater qu'ils ont tous séparé alphabétisation (décodage de la lecture) et littérature.

Ils misaient alors sur «la "technologie du mot" jugée suffisante pour accéder aux textes» (Chartier & Rockwell, 2013, p.13). Cependant, «dans leur effort pour combler le fossé ainsi creusé entre le temps de l'alphabétisation et le temps de la lecture, les praticiens ont découvert en pratique (mais pas en théorie où elle est demeurée

²⁵ <https://portail.ciep.ch/per/learning-objectives/2>

bannie comme “mécanique”), le rôle de la mémoire “pour comprendre”, mémoire de textes appris par cœur et/ou mémoire orale des langues parlées avant d’aller à l’école» (p.13).

Avec leurs recherches actuelles sur les facteurs favorisant l’apprentissage de la lecture, [Gentaz et Sprenger-Charolles \(2014\)](#) s’accordent à dire que la finalité de cette dernière en français est la compréhension de ce qui est lu. Or, «une grande partie des difficultés d’apprentissage de la lecture ne provient pas de difficultés de compréhension mais de difficultés de décodage, c’est-à-dire de difficultés à lire des mots réguliers sur le plan des correspondances graphème-phonème, ce qui est le cas de la plupart des mots du français» (p.1). Ces chercheurs ont également démontré en 2013, en observant 63 élèves de CP en France, qu’en fait «les trois capacités **“décodage – compréhension orale – vocabulaire”** sont [donc] nécessaires pour que les enfants arrivent à comprendre ce qu’ils lisent» (p.2). Dès lors, il est important durant la phase de prélecture d’entraîner les capacités phonologiques (phonèmes et syllabes) chez les enfants de 4-5 ans en faisant de nombreux exercices pour les distinguer, les reconnaître ou les comparer. Cependant, ceux-ci ne suffisent pas car en parallèle, il s’agit aussi de travailler le vocabulaire du point de vue lexical et sémantique. Par exemple, une fois que l’enfant connaît le mot «maison», l’enseignant peut lui enseigner le mot «maisonnette» afin qu’il comprenne que c’est une petite maison. De plus, les chercheurs ajoutent que les performances en «lecture-décodage» et en «écriture-tracé de lettres» s’améliorent si l’entraînement proposé aux enfants est multisensoriel et intègre «des tâches orales, visuelles et tactiles» (p.5).

Donc, selon le *Plan d’études romand*, les élèves du cycle 1 devraient être capables notamment de :

- Identifier une syllabe, un phonème dans un mot;
- Repérer dans un texte une phrase, un mot, une lettre;
- Lire et identifier des mots en prenant en compte ses connaissances du contexte, du code et de la correspondance phonème-graphème;
- Repérer et mémoriser le nom des lettres, des mots rencontrés dans un texte, des graphies fondamentales;
- Créer des textes en groupes ou individuellement avec l’aide de l’enseignant; etc.²⁶

Il est intéressant ainsi de constater que Pestalozzi, même s’il tâtonnait pour mettre au point une démarche probante et structurée d’enseignement de la lecture avait de bonnes intuitions telles que le fait de multiplier les combinaisons de syllabes pour en faire reconnaître aux élèves les sons, la construction des syllabes et par là même leurs graphies; le fait de faire appel aux sens en partant de l’observation d’objets et des mots correspondants (ce qu’en linguistique, on désignerait par la correspondance entre *signifié* et *signifiant*) et d’exercer la mémoire des élèves, même si elle était encore très mécanique. Cependant, comme nous l’avons vu, il n’est pas le seul de son époque à s’intéresser à la problématique de l’entrée en lecture et il convenait lui-même qu’il y avait encore des progrès à faire dans ce domaine et qu’il n’a pu tout résoudre: «ma conviction d’alors avait beau être arrêtée, elle ne pouvait, dans l’état où opérait en ses débuts notre association de pédagogues, prendre une grande influence sur le développement naturel de l’enseignement des langues» (Pestalozzi, 2009, p.99).

De l'oralité à la lecture-écriture...

« Parler est bien, écrire est mieux, imprimer est excellente chose. »

Paul-Louis Courier 1772-1825 (Pamphlet des pamphlets)



Auguste BAUD-BOVY (Genève 1848 - Davos 1899)
Le petit liseur (Valentin couché sur le ventre), 1885 - Huile sur toile, Collection particulière, Suisse

« **Wortlehre oder namenlehre** » :
Théorie des mots, ou les moyens
par lesquels nous devons être amenés
à connaître les différents objets.

Cette deuxième étape de l'appropriation du langage commence avec les noms qui désignent « les objets les plus significatifs tirés du domaine de la nature, de l'histoire et de la géographie, des métiers et des conditions de vie des hommes » (Pestalozzi, 1985, p. 131).

Pour cette étude, « les deux éléments du nombre et de la forme se joignent avec celui du nom » (Cochin, 1880, p.75). L'enfant nomme oralement les objets, observe leur forme, les compte et les distingue des uns des autres. Les mots représentant ces objets apparaissent alors écrits sur le tableau ou sur une page de cahier. L'enfant en détermine les syllabes, puis les lit et les prononce avec la bonne intonation. Il les épelle également et les mémorise. Enfin, il les recopie en les écrivant avec soin.

Nous constatons que l'apprentissage des mots passe par l'oralité, mais qu'à ce moment-là de l'apprentissage, la méthode de lecture-écriture devient simultanée.



Albert Anker, Garçon avec chapeau de paille faisant ses devoirs, aquarelle sur papier, 1908

puis...

à la libération du langage !

« Le dialogue permet des repos et des écarts. Le dialogue est la vraie manière instructive ; car que font le maître et le disciple ? Ils dialoguent sans cesse. »

Denis Diderot 1713-1784 (Apologie de l'abbé Galiani)



« **Sprachlehre** » : Théorie du langage, ou les moyens, par lesquels nous devons être conduits à pouvoir nous exprimer avec certitude sur les objets qui nous sont connus, et sur tout ce que nous pouvons reconnaître en eux.

On connaît les corps de la nature ; on étudie les lois de leur organisation et de leur action, et les différentes parties qui les composent. Aux observations faites en grand, mais encore imparfaites et confuses, il est temps de substituer l'analyse et les détails. [...] **On s'occupe aussi de la grammaire générale, dont l'étude devient un véritable**

cours de logique pratique, ou de l'art de penser, de raisonner et de parler. (Jullien, 1842, p. 181)

Cette dernière phase est la plus importante car elle permet d'accéder au langage en s'appropriant les neuf parties du discours : **le nom, le verbe, l'article, l'adjectif, le pronom, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection.**

Jusqu'alors l'enfant a passé des sons aux mots et Pestalozzi se trouve confronté à deux problématiques : d'une part, il ne veut pas que ses élèves appréhendent le langage de manière mécanique (comme il a été malgré lui obligé de le faire pour

les sons) et d'autre part, il souhaite aussi qu'ils puissent s'exprimer librement. On retrouve ici le même dilemme auquel sont confrontés les enseignants de français d'aujourd'hui entre activités langagières de structuration et de libération. Pestalozzi commence donc l'étude du langage par travailler « toutes les autres qualités des choses en dehors du nombre et de la forme (tant celles qui nous sont connues par les cinq sens que sur celles qui le sont non pas par la perception simple, mais par notre imagination et notre jugement) » (Pestalozzi, 1985, p. 133). En conséquence, en observant les objets ou les mots qui les représentent, il demande en premier lieu aux enfants de les qualifier.

Il travaille ainsi à partir de substantifs auxquels il fait correspondre des adjectifs qualificatifs ou des expressions qualificantes et inversement. Il donne les exemples suivants (extraits p.135) :



Les mots présentés aux enfants forment un vaste vocabulaire et sont classés en

cinq rubriques qui comportent chacune quarante divisions: géographie, histoire, étude de la nature (*Naturlehre*), histoire naturelle (*Naturgeschichte*), anthropologie (catégorie apparue plus tard que 1801). Tous ces mots doivent être appris du point de vue alphabétique, scientifique (*wissenschaftliche*) et intégrés (*unvergesellschaftliche*, littéralement « qui ne se perd pas »). Ils représentent les matériaux fondamentaux pour tous les apprentissages. En le synthétisant néanmoins, prenons l'exemple en géographie fourni par Pestalozzi: l'Allemagne est une subdivision de l'Europe. Celle-ci est alors subdivisée en 8 cercles numérotés de 1 à 8 qui représentent les régions. Les villes d'Allemagne sont listées et rangées en colonnes par ordre alphabétique. Elles sont suivies du numéro correspondant à sa région. « Aachen (8); Aalen (3); Abenberg (4), [...] Aigremont (8), etc.

	<i>L'enfant les lira tous de la façon suivante:</i>
	<i>Aachen est dans le cercle de la Westphalie.</i>
	<i>Abenberg est dans le cercle de la Franconie.</i>
	<i>Acken est dans le cercle de la Basse-Saxe, etc.</i>
	<i>L'enfant n'aura naturellement qu'à jeter les yeux sur le chiffre ou le signe correspondant à la subdivision de l'objet traité dans la série, pour être à même d'indiquer à quelle catégorie appartient chacun des mots de cette série et pour transformer ainsi, comme je l'ai dit, la nomenclature alphabétique en nomenclature scientifique. (p.138)</i>

Cette troisième phase de l'apprentissage du langage (*Sprachlehre*) consiste essentiellement à travailler sur les parties du discours proprement dites à partir d'activités langagières.

Faire une synthèse des propositions

d'activités et d'exercices que propose Pestalozzi et qu'il donne à faire à ses élèves s'avère néanmoins complexe. Nous avons donc tenté de schématiser ci-dessous les étapes de l'analyse du discours chez Pestalozzi. Il est à noter aussi que pour que les élèves découvrent les parties du discours il utilise fréquemment la méthode interrogative

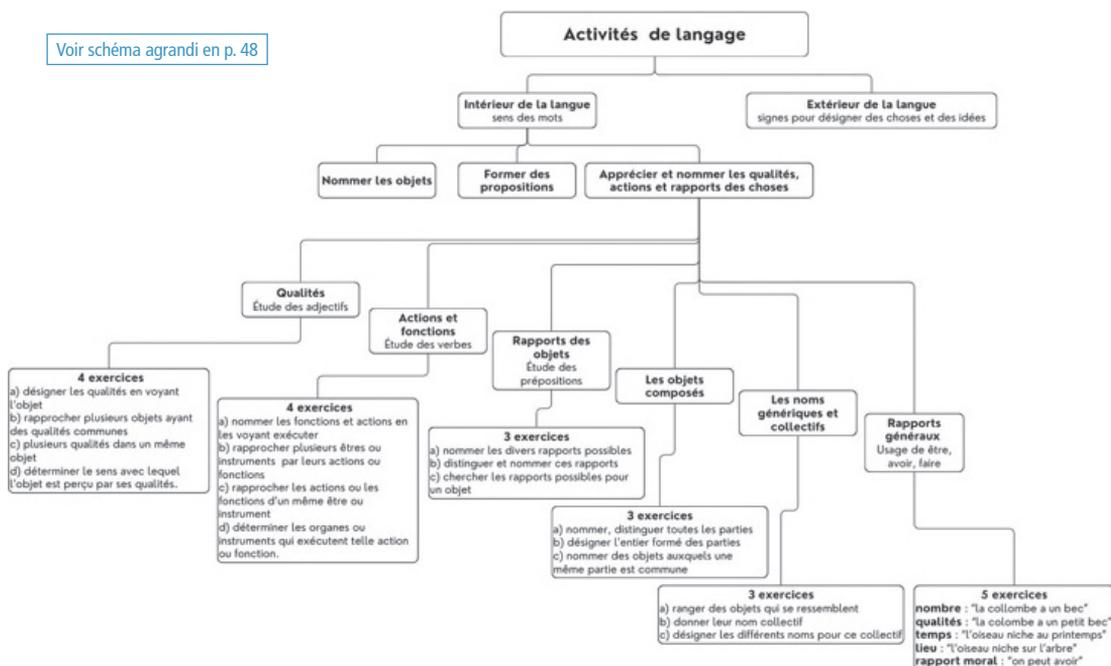


« *Le langage est le lien de l'attention.* »

Maurice Blanchot 1907- 2003

(L'Entretien infini, II, L'expérience limite, IV)

Voir schéma agrandi en p. 48



Pour illustrer notre schéma, prenons un exemple en suivant les exercices proposés : l'objet observé est « le soleil ».

N'oublions pas qu'il y a toujours une étape préalable à l'étude de l'objet : observer le soleil, syllaber le mot, épeler les lettres, écrire le mot, le définir le plus précisément possible, puis on entre à proprement dit dans **la grammaire**.

Les exercices peuvent alors se décliner dans un ordre dicté par la situation selon les entrées suivantes :

- a) **Qualités** : chaud, brûlant, réconfortant, etc.
- b) **Actions et fonctions** : le soleil brûle / le poêle brûle, le feu brûle / le soleil chauffe, brille illumine / le poêle chauffé, le feu chauffé, le feu brille, etc.

- c) **Rapports des objets** : sous, vers, sur / le jardin est sous le soleil / sous le soleil, vers le soleil, sur le soleil, etc.
- d) **Les objets composés** : le soleil comporte des rayons, un noyau, de l'énergie, etc.
- e) **Les noms génériques** : le soleil, les étoiles, la lune sont des planètes ; etc.
- f) **Rapports généraux** : le soleil a un noyau, le soleil est brûlant, le soleil est plus chaud en été, le soleil est dans l'univers, on peut voir le soleil.

(«qui est-ce qui ?, où est-ce que ? etc.»). Le but ultime de ces divers exercices est de construire des phrases puis également de les transformer en variant aussi le nombre, le genre, les formes conjuguées, la pronominalisation, etc.

Pestalozzi associe ainsi l'analyse du discours et la syntaxe (règles qui existent entre les parties du discours). Il poursuit les moments d'activités langagières par des compositions dans lesquelles les élèves peuvent mettre en œuvre les éléments étudiés, combiner les phrases observées, réaliser des narrations plus complexes et entraîner l'orthographe et la ponctuation par l'usage. Le passage ainsi à l'écrit peut s'accompagner « par la lecture d'un petit nombre de morceaux choisis dans les meilleurs écrits » (Jullien, 1942, p. 372).

Ramsauer (1994) raconte dans ses souvenirs une activité langagière menée par Pestalozzi qui consistait à observer une tapisserie trouée :

« Alors, garçons, que voyez-vous ? »
 (Il ne nommait jamais les filles)
 Réponse : Un trou dans la paroi.
 Une déchirure à la tapisserie

Pestalozzi : « Bien répétez après moi »
 Je vois un trou dans la tapisserie.
 Je vois un grand trou dans la tapisserie.
 Derrière le trou, je vois le mur.
 Derrière le trou long et étroit, je vois le mur.

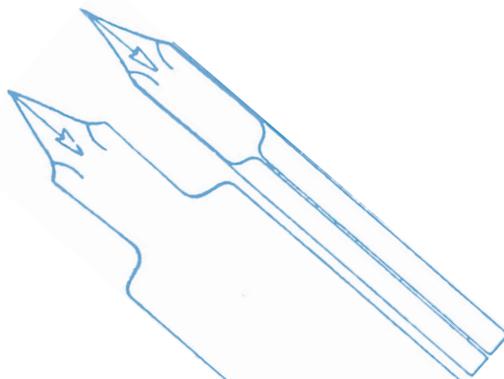
Pestalozzi : « Répétez après moi ».
 Je vois des figures sur la tapisserie.

Je vois des figures noires sur la tapisserie.

Je vois des figures rondes et noires sur la tapisserie. etc. (pp.22-23)

Alors que Pestalozzi souhaitait adopter la méthode la plus naturelle possible pour acquérir le langage, force est de constater que les exercices proposés sont répétitifs voire certainement ennuyeux. Cependant, le pédagogue va à l'encontre des grammaires traditionnelles de son époque qui sont avant tout des grammaires normatives qui permettent essentiellement d'enseigner les règles syntaxiques et orthographiques aux élèves. Nous pourrions oser dire que Pestalozzi tente d'adopter une grammaire plus descriptive pour que les élèves ressentent et prennent conscience des composantes de la phrase et de leurs fonctions.

Les règles semblent ainsi découvertes par l'observation, intégrées progressivement par des répétitions, des exercices de transformation ou de complexification des phrases et finalement par des rédactions ou des compositions. La démarche mise en œuvre semble donc inductive alors qu'à la même époque, la plupart des grammairiens et des



pédagogues proposent généralement une démarche déductive en présentant d'abord les règles et en les faisant ensuite appliquer.

Il est à noter qu'**Alexandre Boniface (1790-1841)**, grammairien et élève de François-Urbain Domergue (1745-1810)²⁷, se rend à Yverdon chez Pestalozzi en 1814 où il séjourne tour à tour comme disciple et enseignant durant trois ans. Il étudie à fond sa pédagogie et s'en inspire fortement à son retour en France pour fonder en 1822 à Paris un institut dans lequel il enseigne la méthode du pédagogue suisse. Il la propage également en publiant de nombreux manuels sur les diverses matières d'enseignement (lecture, grammaire, dessin, géographie, cosmographie, etc.) qui remportent un vif succès. Pour l'enseignement de la grammaire, nous pouvons citer notamment une *Grammaire française méthodique et raisonnée* (1843, 9e éd.)²⁸, un *Abrégé de la grammaire française méthodique et raisonnée* (1843, 6e éd.), des *Exercices grammaticaux ou Cours pratiques de langue française* (1836, 2e éd.) ou encore un *Manuel du jeune orthographe ou Vocabulaire des mots à difficultés orthographiques* (1830, 2e éd.).

Dans la préface de son *Abrégé*, nous retrouvons sans conteste l'influence et la trace de la méthode découverte chez Pestalozzi (même si elle n'est pas nommée à proprement dit) et si diffé-

rente de celle pratiquée habituellement pour l'enseignement de la grammaire à l'époque. Boniface (1843) déclare :

Il faut donc, en général, ne confier à la mémoire des enfants que ce qui a passé par leur intelligence, pour n'en pas faire des mécaniques à récitation, et alors ne leur donner une leçon à apprendre, et surtout une leçon de Grammaire, qu'après avoir fait l'application par des observations, des questions, des exercices. (p. VI)

Les ouvrages de Boniface ont un tel succès que Jean-Louis-Benjamin Leresche (1800-1857), engagé comme enseignant de langue française à l'École normale de Lausanne en 1847 publie à Lausanne une nouvelle édition de *L'Abrégé de la grammaire par Boniface* (1852) qui est approuvée par le Conseil de l'Instruction publique du canton de Vaud. Cet *Abrégé* devient ainsi un des livres obligatoires pour l'enseignement du français dans les écoles vaudoises et la formation des enseignants. Avec le recul, même si Pestalozzi n'est jamais évoqué par Boniface et Leresche, il y a tout de même une filiation dans la manière dont ils préconisent l'enseignement de la grammaire. Il est également ironique de constater que si le canton de Vaud n'a pas souhaité généraliser la méthode de Pestalozzi de son vivant, son esprit se retrouve quelques décennies plus tard dans un ouvrage scolaire vaudois officiel.

L'étude de la langue maternelle et de la grammaire telle qu'elle est appliquée chez Pestalozzi à Yverdon ou, selon Jullien (1842, p. 181), «la manière d'enseigner les éléments du langage a dû poser dans l'esprit les vrais fondements et les principes généraux de la grammaire». Elle se poursuit par l'enseignement des langues modernes et la lecture des auteurs classiques «la litté-

²⁷ François-Urbain Domergue (1745-1810) est un célèbre grammairien, journaliste et académicien français (1803-1810). Cet enseignant a eu à cœur toute sa vie durant de rendre intelligible la grammaire. Il souhaite proposer des ouvrages de grammaire simples et accessibles aux enfants. Ce qu'il désignera par *Grammaire élémentaire*. C'est le premier qui propose des exercices d'analyse logique et d'analyse grammaticale. Il propose également une réforme de l'orthographe fondée sur une bonne connaissance de la prononciation.

²⁸ Boniface a vendu 10'000 exemplaire de sa Grammaire en quatre éditions.

rature proprement dite ou la composition en prose, la traduction, et même les premiers essais de poésie, qui donnent l'essor à l'imagination, la précision et l'énergie au style, et qui familiarisent avec le mécanisme de l'art ou les règles de la versification» (p. 181).

La mise en situation de ces enseignements de la langue trouvait son aboutissement en fin d'année dans un projet concret :

La fin de l'année était employée à faire les cahiers de nouvel an, que chaque élève envoyait à ses parents et dans lesquels étaient réunis avec soin dessins, cartes géographiques, problèmes mathématiques, récits d'histoire, descriptions d'histoire naturelles et compositions littéraires. (De Guimps, 1888, p.339)

Ainsi l'enseignement de la langue maternelle est mené à ses buts qui sont, déjà à l'époque pour Pestalozzi, de permettre à l'élève de s'exprimer et de communiquer oralement et par écrit tout en ayant les ressources lexicales, orthographiques, syntaxiques et culturelles pour le faire.

L'enseignement de la grammaire aujourd'hui

La grammaire aujourd'hui sert avant tout à décrire les différents faits observés dans une phrase ou dans un texte, les analyser, les comparer en déterminant ce qui est dit et dans quelles conditions cela se dit.

La difficulté de cet enseignement réside dans le fait que la langue évolue comme toutes les pratiques sociales et que les différentes parties du discours ne sont pas bornées «comme on peut le voir avec l'adverbe "trop", devenu adjectif "elle est trop", ou de l'adjectif "grave", devenu adverbe ("il est grave chelou")» (Gardes Tamine, 2012, p. 149). Il s'agit

donc bien aujourd'hui d'un enseignement d'une grammaire descriptive et cela se traduit dans le *Plan d'études romand* par des objectifs tels que :

- Observer le fonctionnement de la langue ;
- Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue ;
- Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes ;
- Analyser le fonctionnement de la langue et élaborer des critères d'appréciation pour comprendre et produire des textes ; etc.

Tout comme chez Pestalozzi des liens sont également faits entre langue 1 (français considéré comme langue maternelle ou langue de scolarisation) et langue 2 (allemand, anglais, italien) puisqu'à partir du deuxième cycle les élèves doivent établir des liens avec différentes autres langues. Si le bilinguisme était pratiqué chez Pestalozzi, ce n'est pas encore le cas dans nos écoles publiques, mais des tentatives significatives sont réalisées en Romandie.

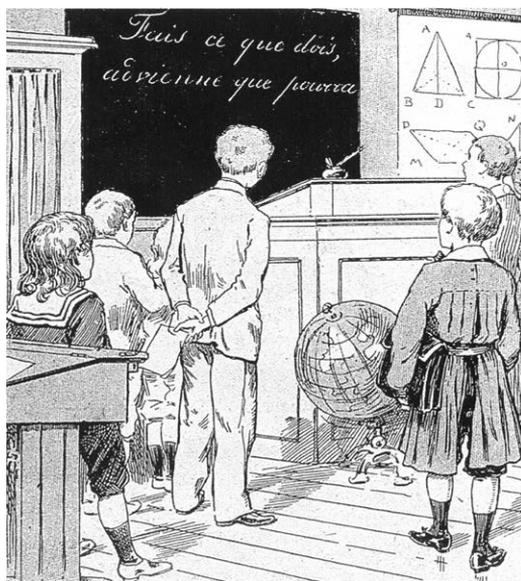


Illustration tirée de "Mémoire d'école", éd. Hors Collection



Photo Jean Rouet, in fotoalmanach International 1967

Le langage au cœur du système pestalozzien

L'enseignement de la langue : un enseignement parmi d'autres ?

« Apprendre par cœur ; ce mot me plaît. Il n'y a guère en effet que le cœur qui retienne bien, et qui retienne vite. »

Marie-Jean Héroult de Séchelles 1759-1794

(Réflexions sur la déclamation)

Rappelons qu'à l'Institut d'Yverdon, Pestalozzi a réparti les divers objets d'enseignement en fonction de l'âge et du niveau des élèves tout en les mettant le plus possible en relation.

« Pendant ces cinq années, ils apprennent aussi, sans se fatiguer et à fond, les éléments et l'usage pratique des langues française et allemande. Des exercices de lecture, joints à l'habitude d'une bonne prononciation dans ces deux langues, ainsi qu'une écriture nette et correcte, et des exercices de composition et de style complètent cette partie de l'instruction. La pratique du dessin, véritable instrument universel, donne à la fois de la justesse à l'œil et de la précision à la main, rend l'esprit attentif et observateur, développe le sentiment du beau et forme le goût, des notions élémentaires de géométrie, ou des rapports des formes, sont combinées avec le dessin.

Des éléments bien conçus de géographie et d'histoire, qui font place, dans des degrés supérieurs, à une instruction approfondie, solide, bien digérée; l'usage du chant, qui exerce et développe l'organe de la voix; la connaissance des éléments, des signes et des lois de la musique; des exercices de mémoire, toujours associés à ceux de l'entendement et du raisonnement en sorte que l'enfant grave dans son intelligence tout ce qu'il apprend par cœur, au lieu de surcharger sa mémoire de



Dessin d'Yvan Schneider,
tiré de la revue Educateur N°4, 1996

mots et de phrases entassés confusément [...]; une instruction religieuse et morale qui vient du cœur et qui parle au cœur, des notions peu étendues [...] puisées dans la nature elle-même, dans les champs, au sein des vallées et des montagnes, sur les différentes branches de l'histoire naturelle [...]; une gymnastique toujours en action [...], tel est l'aperçu des autres objets d'enseignement et des connaissances pratiques que la vie intérieure de l'institut et la marche des différents cours rendent familiers aux élèves ». (Julien, 1842, p. 49-50)

Pendant, comme nous avons eu l'occasion de le montrer précédemment, le langage est au cœur des procédés mis en œuvre par Pestalozzi pour que l'enfant accède aux connaissances. Si le langage est la science des mots, il permet aussi d'exprimer des ressentis, des impressions et des idées aux fondements de la connaissance. En conséquence, l'enseignement n'a pas besoin d'emploi du temps, de programmes ou de livres, mais son point de départ se concentre sur l'appréhension des objets, puis sur leur description qui se développe à partir de la triade *nom, forme, nombre* grâce notamment aux multiples activités langagières proposées par l'enseignant. Tout est intrinsèquement lié.

Sachant que diverses capacités cognitives et pratiques semblent sans cesse conjuguées lors de leur mise en action par les élèves, nous osons imaginer les enchaînements de l'enseignement dans l'institut d'Yverdon de la manière suivante et même si ce n'est que pure spéculation, nous tentons l'exercice malgré tout. Prenons pour ce faire l'étude d'une rose, « objet » proche de l'enfant et faisant partie de l'environnement des élèves yverdonnois. Ainsi

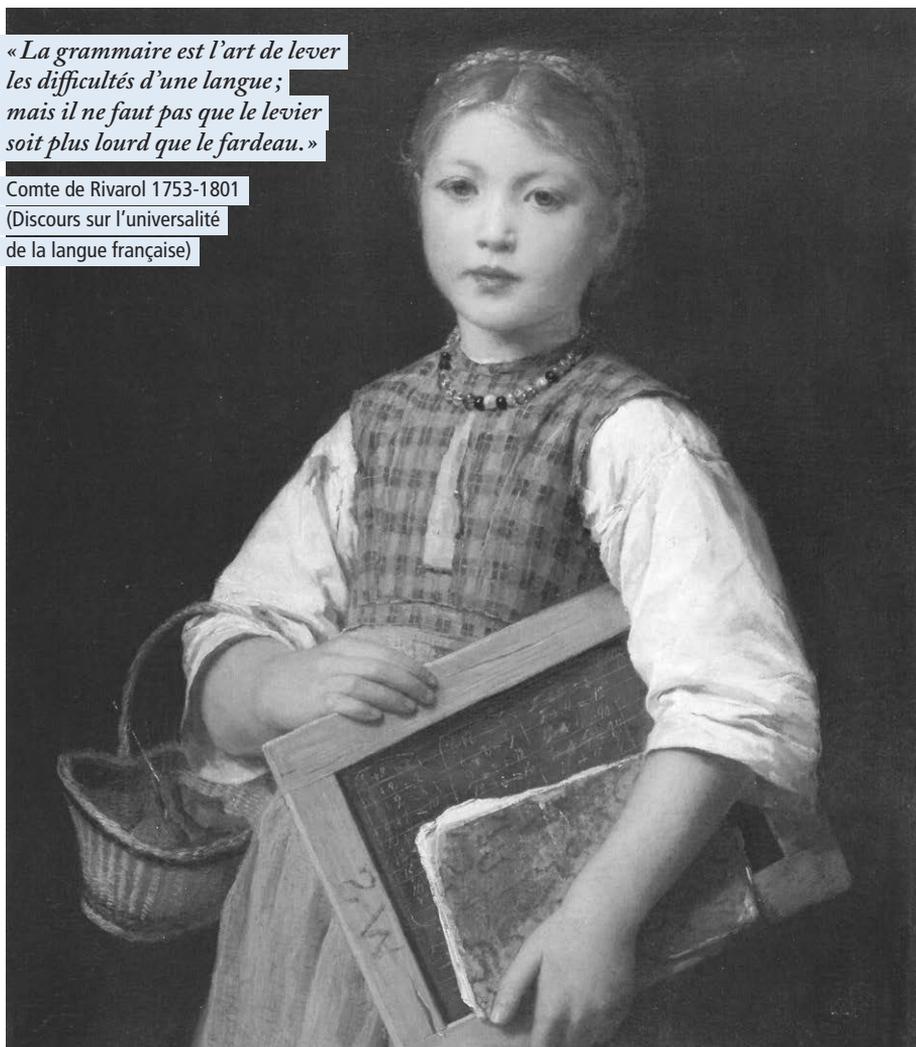
si une rose était l'objet d'attention, elle serait certainement observée attentivement par les élèves sous tous ses aspects grâce à un guidage de l'enseignant sous forme de questions réponses; elle serait décrite pour en déterminer ses caractéristiques par la vue, manipulée pour en ressentir la texture par le toucher, humée pour développer l'odorat, etc. mais son nom serait aussi prononcé pour exercer l'ouïe, pour repérer les syllabes, puis écrit pour déterminer les lettres qui composent le mot « rose ». Les observations précédentes permettraient alors de construire de courtes phrases pour travailler les parties du discours et exercer les règles de syntaxe. Puis progressivement, les élèves seraient encouragés à composer de petits textes qui seraient ensuite écrits en les calligraphiant. Il s'agirait aussi de se focaliser sur la forme de la rose et sur ses proportions. Après avoir compté les pétales, leurs longueurs seraient mesurées pour les comparer à d'autres parties de la fleur ou à d'autres objets. Toutes ses mesures seraient alors utiles pour dessiner la rose. Et, finalement pour quelle raison ne pourrait-on pas lire, mémoriser, composer puis réciter un poème qui sublime cette fleur, chanter l'émerveillement qu'elle provoque ou revenir à ses épines pour débattre d'un texte biblique ou moral?



L'ébauche d'un programme: « spiralaire plutôt que linéaire » !

« La grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue ; mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. »

Comte de Rivarol 1753-1801
(Discours sur l'universalité de la langue française)



Albert Anker, Jeune fille revenant de l'école ou Une jeune Ecolière, huile sur toile, 1878

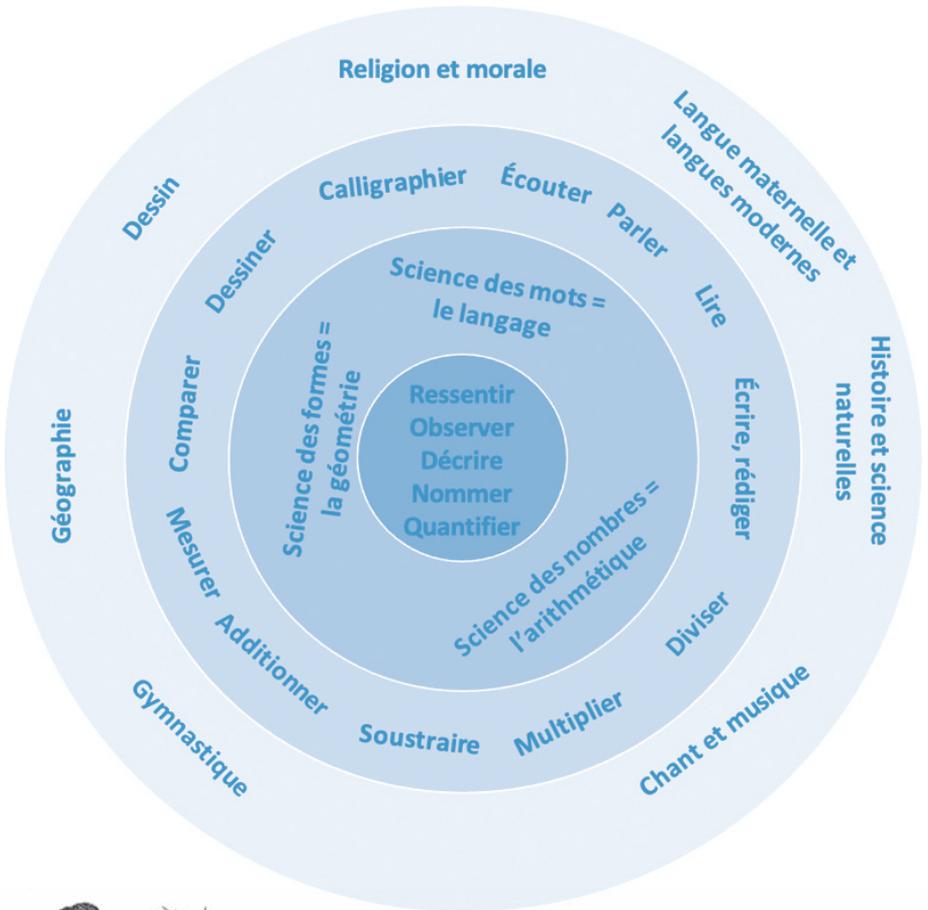
C'est certainement un peu hasardeux d'imaginer ainsi ce qui aurait pu être vécu chez Pestalozzi, mais force est de constater que le langage et ses diverses formes agit comme une colonne vertébrale au fil des activités. Celui produit par l'enseignant fait office de guide pour l'élève qui, en répondant à ses questions, en décrivant oralement l'objet, en rédigeant par écrit ses caractéristiques, en comptant ses parties ou ses compo-

sants, en le mesurant, en le dessinant, construit peu à peu ses connaissances et développe aussi des savoir-faire, voire des savoir-être.

Pour mieux comprendre ce système et ses imbrications, nous avons tenté modestement de le modéliser comme une juxtaposition de cercles concentriques dont chaque élément interagirait avec les autres grâce au

langage qui fait office à la fois de fondement et de liant. Toutes les matières sont ainsi liées et en interactions. Il y a une forme d'interdisciplinarité qui se dessine et qui est mise en action.

Aujourd'hui, le Plan d'études romand se veut aussi spiralaire (une graduation et une progression du simple au complexe) et encourage les enseignants à relier les disciplines entre elles ou à développer les compétences des élèves lors d'activités interdisciplinaires.



« Pour nous, le livre, quel qu'il soit, est l'instrument fondamental, irrésistible, de l'affranchissement de l'intelligence. »

JULES FERRY,
Discours à la Chambre des députés,
20 décembre 1880.

Conclusion



Photo Mario Cattaneo,
in fotoalmanach internationalim, 1967

« (...) la recherche des phrases nouvelles et des mots peu connus vient d'une ambition puérile et pédantesque. Puissé-je ne me servir que de ceux qui servent aux Halles de Paris ! »

Montaigne 1533-1592 (Essais I. 26)

Le tâtonnement quant aux méthodes de l'apprentissage de la langue maternelle et la réforme de l'enseignement de la lecture ne sont qu'une partie de l'évolution générale de l'enseignement entre la fin du 18^e siècle et le 19^e siècle qui se centre de plus en plus sur l'enfant.

Si Rousseau est l'un des initiateurs de ce mouvement, Basedow contribuera à propager ses idées en Allemagne et Pestalozzi tentera de les mettre en œuvre. Tout comme son maître à penser, il soutiendra sa vie durant, que le premier enseignement ne devrait pas être lié aux livres qui restent abstraits et ne sont de loin pas les seules sources de savoirs. Cela peut sembler paradoxal alors que la fin du 18^e siècle et le début du 19^e siècle vit une explosion soudaine de l'édition (notamment celle de la littérature pour enfants) qui s'accompagne d'une massification et d'une diversification du lectorat. C'est peut-être une des premières originalités du pédagogue d'Yverdon quant à l'enseignement de la langue maternelle. Il perçoit d'ores et déjà la nécessité de sortir des savoirs livresques pour mettre à profit l'environnement de l'enfant dans la progression de ses apprentissages.

Dès la mise en place de l'Instruction publique, l'alphabétisation devient un levier puissant pour les autorités scolaires. La manière d'enseigner la langue maternelle, l'efficacité des moyens d'enseignement utilisés ainsi que le nombre d'enfants et de jeunes qui bénéficient de cette alphabétisation de masse sont alors déterminants pour la réussite des systèmes scolaires émergents. Là, encore, Pestalozzi semble être un pionnier en utilisant des objets, des lettres mobiles, des couleurs d'écriture et des

alphabets différents, des ardoises, des tableaux muraux tout en variant ces divers moyens d'enseignement au fil des apprentissages pour rendre ceux-ci accessibles aux élèves. L'usage d'une variété de moyens d'enseignement et l'adaptation de ceux-ci aux besoins des élèves sont aujourd'hui préconisés pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique nécessaire dans une école à visée inclusive.

Une troisième remarque s'impose quant à sa méthode. Force est de constater que sa manière d'entrer dans l'apprentissage du langage par les sons reste d'actualité puisque la maîtrise du décodage phonème-graphème reste un facilitateur pour l'apprentissage de la lecture. Observer l'objet et le nommer ! C'est bien travailler sur les signes linguistiques ou sur ce que le linguiste genevois Ferdinand de Saussure (1857-1913) désignait par *signifiés* (représentations mentales des objets) et *signifiants* (représentations mentales des sons qui correspondent à l'objet). De manière intuitive, Pestalozzi avait appréhendé ainsi une des caractéristiques de ce qui définit le langage. Revenons aussi sur la manière dont il enseigne la grammaire. Alors que les grammairiens et les enseignants de la première moitié du 19^e siècle pratiquaient encore conjointement l'analyse grammaticale et l'analyse logique héritée des Encyclopédistes et désignée encore aujourd'hui comme la *grammaire traditionnelle*, Pestalozzi développe une autre manière de faire qui se rapproche des grammaires dites *modernes* développées par les linguistes dès les années 1970. Chez le pédagogue d'Yverdon, ce n'est pas une grammaire de la norme, mais bien une grammaire qui observe les mécanismes de la langue. Certes, la manière de pratiquer n'est peut-être pas très attractive pour les élèves et très mécanique (même si Pestalozzi s'en défend), mais elle leur

permet de ressentir les constructions correctes des phrases sans appliquer des règles incomprises.

Les propositions de Pestalozzi quant à l'enseignement de la langue sont encore à un état expérimental, car bien que convaincus par sa méthode, certains de ses visiteurs ou biographes peinent à traduire et à en synthétiser les diverses étapes. Certaines critiques, notamment celles émises par le Père Grégoire Girard de Fribourg (1765-1850)²⁹ dans son rapport sur l'Institut d'Yverdon (2011) montrent que la méthode semblait peu claire et surtout pas généralisable : « cette école primaire, modèle de toutes les autres, ne sera donc qu'une pensée dans sa vie inquiète et laborieuse » (Girard, 2011, p. 331). Encore aujourd'hui, il est fastidieux d'essayer de comprendre la démarche de Pestalozzi quant à l'enseignement de la langue, certains éclaircissements notamment sur les mises en pratiques mériteraient d'être faits, mais reconnaissons tout de même que ses expériences, ses « recherches » ont certainement laissé des traces permettant à ses successeurs dans les décennies suivantes de développer des théories et des pratiques enseignantes plus probantes.

Pourtant, après plus de deux siècles de progrès et d'évolutions d'une éducation que nous pouvons qualifier de quasiment universelle, force est de constater que celle-ci revêt toujours autant d'importance pour la société et surtout qu'elle manque toujours d'efficience. En effet, que dire des méthodes en usage et des milliers de manuels scolaires et d'ouvrages mis à disposition des enseignants et des familles pour l'enseignement de la lecture et de la langue alors qu'aujourd'hui près de 14% de la popu-

²⁹ Voir à son propos Pestalozzi et Girard – *Destins croisés* (2014), Bulletin N°38 du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains.

lition mondiale est analphabète (soit environ 773 millions de personnes de plus de quinze ans) et qu'en Suisse, 250'000 à 300'000 personnes sont illettrées³⁰ ?

Sylviane Tinembart

Photo Harald Mante,
in Fotoalbum international, 1967



« Un livre qui renferme des vérités utiles ne périt plus : la tyrannie la plus acharnée ne peut plus étouffer les productions de la science : la typographie rend indestructibles les mouvements de l'esprit humain ».

Baron d'Holbach 1723-1789 (Essai sur les préjugés, chap. 14)

³⁰ L'illettrisme est le fait de ne savoir que partiellement lire et écrire malgré une scolarisation élémentaire. Ce terme a remplacé dans les années 70 celui d'analphabétisation. L'alphabétisation va au-delà de savoir lire, écrire et calculer, mais c'est aussi comprendre et être capable d'utiliser les informations utiles et nécessaires pour fonctionner optimalement au sein de la société. Aujourd'hui, on parle plus volontiers de littératie qui est définie par l'OCDE comme « la capacité de comprendre,

d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, accomplir ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel ». Rapport sur les compétences des adultes, mars 2016, (p.1).
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm0t6qfqqtk-fr.pdf?expires=1722511817&id=id&accname=guest&checksum=CEDB4B67BCED286886F87C5822BB518D>

Comment taire?
Mots et maux en vrac... EN ORTHOGRAPHE,
ON M'APPELLE ATILA
Le Roi des UNS !!!

« C'est dans le mot que nous pensons »

Hegel

Dessin d'Yvan Schneider,
tiré de la revue Educateur N°8, 1994



Des chiffres et des mots !

Si l'on en croit l'échelle **Dubois-Buyse*** qui recense les mots de la langue française selon la fréquence de leur utilisation, le Français moyen (mais qu'est-ce qu'un Français moyen?) utiliserait 5'000 mots pour se faire comprendre. Il clair que cette « moyenne » mérite quelques nuances :

- Le vocabulaire quotidien et pratique varie du simple au décuple selon le milieu socio-culturel dans lequel on évolue; soit de 300 à 3'000 mots!
- Le vocabulaire dit « actif » compterait de 800 à 1'600 mots pour les élèves du secondaire et environ 3'000 pour un adulte de niveau moyen (classe moyenne!?).
- Quant au vocabulaire de « culture générale » – c'est-à-dire comprenant les mots dont on connaît le sens, mais que l'on n'utilise pas ou peu fréquemment au quotidien – il varierait de 2'500 à 6'000 mots pour les élèves du secondaire et entre 20'000 et 30'000 mots pour les adultes les plus cultivés.

Un article de la maison d'édition *Plume* publié en août 2020 semble corroborer en partie ces dires en précisant encore : « Les dictionnaires de langue française les plus complets contiennent environ 100'000 mots. Le français usuel compte environ 30'000 mots. Mais combien en utilise-t-on au quotidien ? Il n'est pas facile de répondre à cette question. Mais si l'on écoute certains professeurs de français, il est possible de tenir des conversations avec seulement 300 mots. Si l'on ramène ce chiffre au nombre de mots du dictionnaire, cela signifie que les gens s'expriment avec 0,3% des mots de la langue ! (...) Un Français moyen adulte (!) connaît entre 3'000 et 5'000 mots... Mais dans la vie courante, nous n'utilisons que 500 mots ».

Et voilà pour les définitions, les chiffres et les statistiques !

Les Mots-Rôles

En fait, si l'on a cité Hegel au frontispice de ce «*comment-taire*», affirmant que la pensée ne saurait exister hors du langage, c'est que nous cherchons à aller un peu au-delà des constats chiffrés... Convoquons encore Aristote qui, lui, définit l'humain comme un logos, mot grec qui signifie à la fois langage et raison. Qui mieux que ces deux-là pour nous faire comprendre l'importance quasiment «*phylogénétique*» de notre humaine supériorité sur toute autre espèce de la Divine Création. D'ailleurs, à ce propos de foi et de raison, l'Évangile de Jean dans son prophétique prologue ne clame-t-il pas «*Au commencement était le Verbe*» ?

Pour en revenir à aujourd'hui, dans un article paru dans le Temps**, Marie-Hélène Miauton écrit avec une pertinence redoutable, mais combien inquiétante : «*Outre les philosophes, les chercheurs en neurosciences estiment aussi que les mots forment la pensée, qui, elle-même permet l'échange et l'interaction sociale. Sachant qu'un champ lexical pauvre va réduire non seulement l'expression mais surtout la richesse intrinsèque de notre conscience, comment tolérer que trop de jeunes ne possèdent plus que quelques centaines de mots au lieu des milliers qui leur seraient utiles pour se faire entendre et s'affirmer ? Comment les parents peuvent-ils priver leurs tout-petits d'échanges verbaux abondants et omettre à l'heure de les endormir, de leur lire ces contes qui véhiculent une prose choisie ? Le manque de temps a bon dos, alors que les écrans sont si pratiques ? Pourtant, chacun a expérimenté ce miracle que plus un enfant acquiert le langage, plus sa violence gestuelle (jeter, casser, agresser) se mue en violence verbale. De même, pourquoi l'école a-t-elle cessé de s'appuyer, dès les classes enfantines, sur un apprentissage rigoureux de la langue, grâce à la lecture des grands textes et à l'exercice régulier de la rédaction ? Au secondaire et à l'université, les professeurs tirent maintenant la sonnette d'alarme. Quelle responsabilité !*».

Les Mots-Rues et les Mots-Coeurs

Et le phénomène tend à s'incruster chez l'adulte lorsque, à court de mots pour exprimer ses particularismes, la subtilité de son ressenti, la force de ses émotions ou son désaccord intellectuel à un autre, il transforme son insuffisance langagière en insultes puis, pris de colère et de frustration, en violence physique. Ainsi n'est-il dès lors pas forcément nécessaire d'être deux pour entrer en guerre...

Quant aux États totalitaires et à certains politiciens populistes, ils savent mieux que jamais travestir les termes, pervertir les mots, manipuler le langage, pour asseoir leurs idéologies et leur pouvoir face à la part la plus fragile d'une masse populaire peu instruite à utiliser les *filtres* du langage.

Or donc et de surcroît, avant que l'intelligence artificielle (IA) décide un jour de nous prendre en otages plus ou moins consentants grâce au choc des mots qui flattent ou qui «*trumpent*», des images retouchées et des *fake news* à la pelle, réinvestissons dans les subtilités de l'apprentissage de notre langue maternelle, tant au plan de l'écoute qu'à celui, combien plus délicat encore, de la richesse des paroles. L'ancienne alchimie des bons mots, des belles phrases et du respect de l'interlocuteur participe à la recette du vivre-ensemble, du «*faire société*» comme on dit aujourd'hui... Y renoncer c'est céder la plus belle part de notre humanité !

René Blind

** *Le Temps*, 04.10.2024.

Activités de langage

Intérieur de la langue
sens des mots

Extérieur de la langue
signes pour désigner des choses et des idées

Nommer les objets

Former des propositions

Apprécier et nommer les qualités, actions et rapports des choses

Qualités
Étude des adjectifs

Actions et fonctions
Étude des verbes

Rapports des objets
Étude des prépositions

Les objets composés

Les noms génériques et collectifs

Rapports généraux
Usage de être, avoir, faire

4 exercices
a) désigner les qualités en voyant l'objet
b) rapprocher plusieurs objets ayant des qualités communes
c) plusieurs qualités dans un même objet
d) déterminer le sens avec lequel l'objet est perçu par ses qualités.

4 exercices
a) nommer les fonctions et actions en les voyant exécuter
b) rapprocher plusieurs êtres ou instruments par leurs actions ou fonctions
c) rapprocher les actions ou les fonctions d'un même être ou instrument
d) déterminer les organes ou instruments qui exécutent telle action ou fonction.

3 exercices
a) nommer les divers rapports possibles
b) distinguer et nommer ces rapports
c) chercher les rapports possibles pour un objet

3 exercices
a) nommer, distinguer toutes les parties
b) désigner l'entier formé des parties
c) nommer des objets auxquels une même partie est commune

3 exercices
a) ranger des objets qui se ressemblent
b) donner leur nom collectif
c) désigner les différents noms pour ce collectif

5 exercices
nombre : "la colombe a un bec"
qualités : "la colombe a un petit bec"
temps : "l'oiseau niche au printemps"
lieu : "l'oiseau niche sur l'arbre"
rapport moral : "on peut avoir"

Bibliographie

- Aquino-Weber Dorothée & Rothenbühler Julie (2022). *Pourquoi parle-t-on le français en Suisse romande?* Neuchâtel: Alphil.
- Büttikofer, Anna (2004, juin) *Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik*. Thèse de doctorat en Philosophie et Histoire, Université de Bern.
- Chartier, Anne-Marie (2000). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche & Formation*, 34, 41-56.
- Chartier, Anne-Marie (2004). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. In M. Grandière & A. Lahalle, *L'innovation dans l'enseignement français XVI^e-XX^e siècle*. Nantes/Saint-Fons: CRDP/INRP.
- Chartier, Anne-Marie & Rockwell, Elsie (2013). Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation*, 138, 5-16.
- Chervel, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz.
- Dahn, Nathalie (2013). *L'abrégé du catéchisme d'Osterwald pour les Écoles de charités de Lausanne (1750). Entre instruction religieuse et pédagogie des Lumières*. Mémoire de maîtrise universitaire ès Lettres en Histoire moderne, Université de Lausanne.
- Francillon, Roger (2022, 2e éd.). *De Rousseau à Starobinski. Littérature et identité suisse*. Lausanne: PPUR, coll. Le savoir suisse.
- Gardes Tamine, Joëlle (2012). *La grammaire*. Paris: Armand Colin.
- Gentaz, Edouard & Sprenger-Charolles, Liliane (2014). Bien décoder pour bien comprendre. *Cahiers pédagogiques*, 516. 1-7.
- Hafner, Urs (2012). La Suisse pionnière de l'école. *Horizons*, 95, 26-27.
- Le Men, Ségolène (1984). *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*. Paris: Promidis.
- Le Men, Ségolène (2012). *Les abécédaires. Lettres, mots, images*. Futuroscope: SCEREM.
- Maisonneuve, Luc (2002). *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels. Tome 1*. Paris: LHarmattan.
- Messerli, Alfred (2002). *Lesen und schreiben 1700 bis 1900*. Berlin: De Gruyter.
- Moret Petrini, Sylvie, (2016). L'ironie et la polémique comme vecteurs de la diffusion des savoirs: Jean-Pierre de Crousaz et ses traités d'éducation, *xviii.ch*, (Revue suisse d'études sur le XVIII^e siècle), 7, 127-142.
- Naas, Marcel (2012). *Didaktische Konstruktion des Kindes in Schweizer Kinderbibeln: Zürich, Bern, Luzern (1800-1850)*. Göttingen: V & R. Unipresse.
- Panchaud, Georges (1949). Les palettes ou abécédaires d'autrefois, *Folklore suisse*, 39, 4-11. <https://www.e-periodica.ch/cntnng?pid=sgv-002%3A1949%3A0%3A%3A79>.
- Panchaud, Georges (1952). *Les écoles vaudoises à la fin du Régime bernois*. Lausanne: Bibliothèque historique vaudoise, vol. XII.
- Paisey, David (1978). Learning to read. Friedrich Gedike's Primer of 1791. *The British Library Journal*, 4 (2), 112-121.
- Perrochon, Henri (1956). Le français dans le Pays de Vaud. In M. Zermatten, C. Beuchat, H. Perrochon, H de Ziegler, J. Humbert & E. Bauer, *La langue française en terre romande* (pp. 58-82). Neuchâtel: Éditions de la Baconnière.
- Robertson, Fabien (2017). Le don de parole. Comment l'enfant vient au langage, *Revue de Mauss*, 2 (50), 259-275.

- Scholl, Sarah (2023). Catechism primers in French-speaking Switzerland. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T.Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion: Catechism primers in Europe from the sixteenth to the nineteenth centuries* (pp. 234-245). Amsterdam: John Benjamins, Children's Literature, Culture, and Cognition: Vol. 14.
- Siouffi, Gilles (2020). Histoire de la langue et enseignement de la langue, *Langue Française*, 208 (4), 35-48.
- Teistler, Gisela (1999). Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung: ihre Entstehung und Verbreitung bis 1850. In H E. Bödeker & E. Hinrichs (Ed.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit* (pp. 255-281). Tübingen: Niemeyer.
- Tinembart, Sylviane & Darne Anouk (2016). Ouvrages et manuels scolaires de lecture et de grammaire en Suisse romande au XIX^e siècle, *Le français aujourd'hui*, 3 (194), 59-70.
- Tosato-Rigo, Danièle (2012). L'Un joue, l'autre pas. Quelques enjeux de l'apprentissage de la lecture en marge de l'enquête Stapfer (fin du XVIII^e siècle). *Revue historique vaudoise. Livres et lecteurs en terre vaudoise: une histoire à écrire*, 120, 361-373.
- Tosato-Rigo, Danièle & Moret Petrini, Sylvie (2017). *L'appel de l'est. Précepteurs et gouvernantes suisses à la Cour de Russie (1760-1820)*. Lausanne: UNIL.

Sources

- Archinard, Charles (1870). *Histoire de l'instruction publique dans le canton de Vaud*. Paris ; Lausanne: Sandoz & Fischbacher ; Charles Borgeaud Imprimeur.
- Berquin, Arnaud (1782). *L'Ami des enfants. Tome premier*. À Lausanne: chez J. P. Heubach et Compagnie.
- Boniface, Alexandre (1843, 6e éd.). *Abrégé de la grammaire française méthodique et raisonnée*. Paris: Jules Felalain.
- Cochin, Augustin (1880). *Pestalozzi, sa vie, ses œuvres, ses méthodes d'instruction et d'éducation*. Paris: Didier et Cie.
- De Crousaz, Jean-Pierre (1722). *Traité de l'éducation des enfants, Tome premier*. La Haye: chez les Fr. Vaillant & Prevost.
- De Guimps, Roger (1860). *La philosophie et la pratique de l'éducation*. Paris: Auguste Durand ; Ch. Meyrueis et Cie.
- De Guimps, Roger (1888, 2e éd.). *Histoire de Pestalozzi*. Lausanne: Bridel.
- Gedicke, Friedrich (1791). *Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren*. Berlin: Bei Johann Friedrich Unger [Accès] <http://diglib.hab.de/drucke/pb-482/start.htm>
- Guillaume, James (1890). *Pestalozzi, étude biographique*. Paris: Hachette.
- Jullien, Marc-Antoine (1812). *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi suivie et pratiquée dans l'institut d'Yverdon, en Suisse*. Deux tomes. Milan: imprimerie royale.
- Jullien, Marc-Antoine (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années (de 1806 à 1816) dans l'institut d'Yverdon, en Suisse*. Paris: Hachette.
- Kehr, Carl (1879). *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, II Band*. Gotha: von Thienemann.

- Kergomard, Pauline (1886). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette.
- Krauer, Nivar (1786). *Methodenbuch für die Lehrer der Normal-, Stadt-, und Landschulen in der Republik Solothurn*. Basel.
- Kritzler, W. (1838) *Vereinfachte Lese-Methode. Lese-Unterricht nach der vereinfachten Methode, zum Gebrauch der Fibel*. Elberfeld: Lucas.
- Leresche, Jean-Louis-Benjamin (1852). *Abrégé de la grammaire par Boniface*. Lausanne: Imprimerie de S. Delisle.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801*. Zürich: Heinrich Gessner.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801). *Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlernen*. Bern: in der National-Buchdruckerey.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1821). *Manuel des mères* traduit de l'allemand. Genève, Paris: J.J Paschoud.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1947). *Le chant du cygne*. Neuchâtel: La Baconière.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants. Traduction, introduction et notes de Michel Soëtard*. Albeuve: Castella.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2009). *Le chant du cygne*. Nouvelle édition traduction et introduction par M. Soëtard. Paris: Fabert.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (2011). *Écrits sur la méthode. Volume IV – la Méthode à l'épreuve de l'expertise officielle*. Le Monst-sur-Lausanne: LEP.
- Ramsauer, Johannes (1994). *Dans l'amitié de Pestalozzi. Introduction et traduction de Jacqueline Cornaz-Besson*. Yverdon-les-Bains: Centre de documentations et de recherche Pestalozzi.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762, rééd. 1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier Flammarion.
- Ruchat, Abraham (1730). *L'État et les Délices de la Suisse, En forme de Relation critique par plusieurs Auteurs célèbres*. Tome premier. À Amsterdam: Chez les Wetsteins et Smith.
- von Rochow, Friedrich Eberhard (1776, 1ere éd.). *Der Kinderfreund ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Zwei Teile. Frankfurt am Main: Andreä in Comm. Buchhandlung.
- von Rochow, Friedrich Eberhard (1782, 2e éd.). *L'ami des enfants, à l'usage des Écoles de la Campagne par Mr de Rochow, Seigneur héréditaire de plusieurs belles terres dans le Brandebourg*. A Nyon: Chez Mathey et Lapiere, Imprimeurs-libraires.
- Stephani, Heinrich (1802). *Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen nach der Lautiermethode*. Erlangen: bei Johann Jakob Palm.

Qui sommes-nous ?

Le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi est une Fondation. Il est soutenu par l'Association des Amis du Centre Pestalozzi et la Commune d'Yverdon-les-Bains. Il est animé par un Conseil composé de 18 personnes toutes bénévoles. Il est ouvert sur rendez-vous.

Un Conseil scientifique, essentiellement composé de professeurs de diverses universités et Hautes écoles, assiste également à titre bénévole le Conseil de Fondation en lui assurant une caution scientifique.

Nos buts :

- susciter et maintenir l'intérêt public pour Pestalozzi et son œuvre, ainsi que pour l'institution scolaire en général,
- promouvoir et animer la discussion scientifique sur la vie et l'œuvre de Pestalozzi,
- enrichir et diffuser en langue française le savoir sur la vie et l'œuvre de Pestalozzi,
- entretenir et développer les relations et les collaborations avec toute institution ayant des intérêts et des buts semblables à ceux de la Fondation, particulièrement dans les domaines de la pédagogie et de l'histoire de la pédagogie.

Nos activités :

- Mise à disposition des chercheurs, des étudiants et du public d'une abondante documentation sur et autour de Pestalozzi
- Accueil de visiteurs du monde entier, de groupes, de classes. Présentation de la vie et l'œuvre de Pestalozzi et visite de la salle du musée.
- Réponse aux diverses demandes parvenant par Internet
- Edition de textes de et/ou sur Pestalozzi, particulièrement les écrits traduits en langue française
- Organisation de manifestations suscitant une réflexion sur l'histoire de la pédagogie et de l'école
- Site mis à jour régulièrement www.centrepestalozzi.ch

Nos projets :

- Développer une animation culturelle active
- Colloque et exposition temporaires
- Créer un index pour les huit registres de correspondance (environ 8'000 lettres) accessibles sur internet
- Développer nos relations avec les institutions touristiques pour y intégrer nos offres de prestations
- Intensifier les contacts avec nos partenaires dans le cadre d'Héloïse
- Adapter nos moyens de communications et d'information aux technologies actuelles

Adhésion au projet d'Itinéraire culturel du Conseil de l'Europe Héloïse, Itinéraire des pédagogues européens

Notre Centre a adhéré à l'Association Héloïse qui va déposer sa demande de labellisation auprès de l'Institut Européen des Itinéraires Culturels (IEIC) à Luxembourg. Cette démarche est une ouverture sur le plan européen et nécessite pour chaque site de répondre à 3 axes :

- Recherche et développement sur notre patrimoine immatériel et matériel
- Tourisme durable
- Médiation culturelle auprès du public et de la jeunesse.

Comment nous atteindre :

- Courrier postal : Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, case postale, 1401 Yverdon-les-Bains
- Courrier par email : centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch
- Site : www.centrepestalozzi.ch
- Téléphone : 024 423 62 60

Fondation du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi

Conseil de fondation (COFO)

Allisson Jean-Jacques
Barillet Pierre
Bettex Joëlle
Blind René
Chaubert Alain
Christe de Mello Anne
Clavel Raemy Lucy
Hürst Jean-François, *président*
Joseph-Addor Christine, *secrétaire*
Keller-Richner Irène
Levaillant Elisa, *trésorière*
Longchamp Anne-Lise, *webmestre*
Meier Marie-Laure
Sandoz Corinne
Tanner Carmen
Tinembart Sylviane
Vial Jean-Louis, *vice-président*

Comité éditorial

Allisson Jean-Jacques
Blind René, *rédacteur responsable*
Hürst Jean-François
Keller-Richner Irène
Tinembart Sylviane
Vial Jean-Louis

Conseil scientifique (COSCN)

Allisson Jean-Jacques
Bugnard Pierre-Philippe, *Prof. hon. UNIFR*
Chalmel Loïc, *Prof. UNI Haute-Alsace (F)*
Clavel Raemy Lucy, *secrétaire*
Fontana Vincent, *Dir. Musée Yverdon et région*
Hürst Jean-François
Magnin Charles, *Prof. hon. UNIGE*
Masoni Giorgia, *Chargée d'enseignement HEP-VD*
Moret Petrini Sylvie, *Chargée de cours UNIL*
Rakovitch Jean, *Dir. Ecole Domaine du Possible, Arles (F)*
Tinembart Sylviane, *Prof. ordinaire HEP-VD*
Tosato-Rigo Danièle, *Prof. hon. UNIL, présidente*
Vergnon Marie, *Maîtresse de conf. UNI-Caen (F)*

Président d'honneur

Soëtard Michel, *Prof. hon. UNI Catholique de l'Ouest, Angers (F)*

Association des Amis du Centre Pestalozzi

Comité

Vial Jean-Louis, *président*
Bettex Joëlle, *vice-présidente*
Joseph-Addor Christine, *secrétaire et trésorière*
Longchamp Anne-Lise, *webmestre*
Chaillet Christophe
Blind René

Informations ou commandes

Centre de documentation et de recherche Pestalozzi
Le Château, Case postale, 1401 Yverdon-les-Bains
centre.pestalozzi@yverdon-les-bains.ch



Création et impression : Sprint votre imprimeur SA

Albert Anker, Garçon écrivant,
aquarelle sur papier, 1883

Partenaires

