

1879

Ernest la Rochelle

**CONGRÈS
UNIVERSEL
POUR L'AMÉLIORATION
DU SORT DES AVEUGLES
ET DES SOURDS-MUETS
PARIS-1878**

**DEUXIÈME PARTIE : CONGRÈS
POUR L'AMÉLIORATION DU
SORT DES SOURDS-MUETS**

Domaine public

Éditions du Fox

PRÉSENTATION

En 1878, à l'occasion de l'Exposition universelle, un congrès pour l'amélioration du sort des aveugles est organisé à Paris.

Les enseignants pour sourds demandent la création d'une section pour les sourds-muets et l'obtiennent car les instituts d'aveugles et de sourds sont encore souvent réunis à cette époque.

Toutefois, cette décision est prise tardivement et seulement une cinquantaine de congressistes pourront être présents.

Le congrès organise les futures réunions en prévoyant des congrès nationaux tous les ans et un congrès international tous les trois ans. Il est décidé que le congrès suivant se tiendra à Côme en Italie. En raison du faible nombre des congressistes et des nombreuses questions à débattre, l'abbé Balestra convainc le congrès de se réunir dans deux ans, ce sera le congrès de Milan en 1880. Ce congrès de 1878 prend des résolutions équilibrées, sans exclure la mimique, même s'il penche déjà nettement pour la méthode orale. Il n'est pas question de méthode « pure » sous l'influence, notamment, des frères de Saint-Gabriel qui utilisent une méthode mixte. Bien qu'il ne soit pas crédité en couverture, l'auteur du *verbatim* est Ernest la Rochelle, factotum des frères Pereire et auteur d'une biographie de Jacob-Rodrigues Pereire (voir ce titre, dans la même collection, pour plus de précision sur cet auteur). Bien que les premiers congrès tri-nationaux aient

déjà eut lieu en Allemagne, Suède et République Tchèque, ce congrès est considéré comme le premier qui soit international. Deux sourds-muets participent au congrès :

- «M. Griolet de Geer, de Genève, sourd-muet qui vient d'accomplir un voyage autour du monde, a visité la Chine et le Japon, et qui demande au Congrès de lui permettre, dans une de ses séances, du 27 au 30 septembre, de lui faire une communication » ; pour une raison inconnue, cette communication ne sera pas faite ; peut-être par manque d'interprète ?

- Eugène Grimm, un sourd-muet Suisse, qui n'interviendra pas dans les débats.

Eugène Rigaut (1835-1901) est un homme politique français, vice-président du congrès, il en est le principal animateur, il étonne les congressistes par sa capacité à mener les débats et à rédiger des résolutions consensuelles.

En annexe, un intéressant texte sur l'inefficacité de l'Institut de Paris qui sera longtemps accusé de « fabriquer des sourds-muets » !

Voici donc le compte-rendu du premier international consacré aux sourds-muets; bien des choses s'y dessinent déjà.



Construit par l'architecte Gabriel Davioud, pour l'Exposition universelle de 1878, le palais du Trocadéro, lieu du congrès, n'a survécu que jusqu'en 1937, date à laquelle a été construit l'actuel Palais de Chaillot.



Eugène Pereire par Charles Louis Gratia (1884)



**Augustin Grosselin, médaille commémorative,
l'un des principaux débatteurs**



Serafino Balestra

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE ET DU COMMERCE.

EXPOSITION UNIVERSELLE INTERNATIONALE DE 1878 A PARIS.

CONGRÈS ET CONFÉRENCES DU PALAIS DU TROCADÉRO.



COMPTES RENDUS STÉNOGRAPHIQUES

PUBLIÉS SOUS LES AUSPICES

DU COMITÉ CENTRAL DES CONGRÈS ET CONFÉRENCES

ET LA DIRECTION DE M. CH. THIRION, SECRÉTAIRE DU COMITÉ,

AVEC LE CONCOURS DES BUREAUX DES CONGRÈS ET DES AUTEURS DE CONFÉRENCES.



CONGRÈS UNIVERSEL

POUR

L'AMÉLIORATION DU SORT DES AVEUGLES

ET DES SOURDS-MUETS,

TENU À PARIS, DU 23 AU 30 SEPTEMBRE.



N° 29 de la Série.



PARIS.

IMPRIMERIE NATIONALE.



M DCCC LXXIX.

TABLE DES MATIÈRES **(Interactive)**

Adjonction d'une section relative aux sourds-muets	15
Commission spéciale chargée d'organiser cette section	15
Programmes des questions proposées par le comité d'organisation	17
Liste des membres inscrits dans la 4 ^{ème} section pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets	18

PROCÈS-VERBAUX DES SÉANCES

1^o. Séance (d'ouverture). — lundi 23 septembre 1878.

Allocution de M. Léon Vaïsse, président provisoire. — Constitution du Bureau	22
Communications Plan les travaux de la quatrième section : MM. Magnat, l'abbé Balestra	27
Nécessité d'une statistique spéciale et complète des sourds-muets : M. Hugentobler	29
Adoption du projet de vœu rédigé par M. Grosselin	31

2^o. Séance — mardi 24 septembre 1878.

Communications et dépôts	32
Télégramme de félicitations adressé par le Congrès de Paris au Conseil général de Côte	35
Projet de résolution relative à la statistique des sourds-muets, présenté par M. Grosselin : MM. Magnat, Rigaut, Leroux ; adoption du projet	40
Examen des causes de la surdité : MM. l'abbé Lambert, Magnat, l'abbé Balestra, Bouvier, Hugentobler et Rigaut ..	42

Rédaction proposée par M. Grosselin et adoptée par le congrès, d'un vœu signalant à l'attention publique le danger des mariages consanguins	52
État psychologique du sourd-muet : MM. Magnat, l'abbé Lambert, Rigaut et Grosselin	53

3°. Séance. — mercredi 25 septembre 1878.

État psychologique du sourd-muet	58
Résolutions proposées par MM. Grosselin, l'abbé Lambert et Rigaut. Discussion : M. Magnat et Gaudon. Adoption de la rédaction proposée par M. Rigaut	58
Du rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet : MM. l'abbé Delaplace, Grosselin, le frère Louis, Hugentobler, Magnat, Bouvier, Rigaut, M ^{lle} Gaudon, l'abbé Lambert, Blondel, l'abbé Balestra. Adoption par le congrès de la résolution proposée par M. Rigaut	61
Le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants-parlants M. Magnat	74

4°. Séance. — jeudi 26 septembre 1878.

Lecture faite par M. Hugentobler d'une lettre de félicitation adressée à M. Lavanchy, secrétaire général du congrès, par M. Furstemberg, fondateur de congrès de sourds-muets en Allemagne	78
Suite de la délibération sur la quatrième question du programme : MM. Grosselin, Hugentobler, l'abbé Lambert, Magnat	79

Lecture d'une lettre de M. Griolet de Geer, sourd-muet de naissance, demandant à faire une communication au congrès	84
Reprise de la délibération MM. Bouvier, l'abbé Lambert, Magnat, Leroux, Blondel, l'abbé Balestra. Vote de la résolution relative à l'admission préalable des sourds-muets dans l'école primaire avec les entendants-parlants	85
De l'admission des deux sexes dans le même établissement : MM. Magnat, Hugentobler, l'abbé Lambert, l'abbé Balestra, le pasteur Bouvier, E. Grosselin, le frère Louis	92
Adoption à l'unanimité moins deux voix de la résolution proposée par M. le président	108

5°. Séance. — vendredi 27 septembre 1878.

Lecture faite par M. Magnat d'un mémoire de M. A. Houdin sur la quatrième question : de l'état actuel de l'enseigne- ment des sourds-muets en France : MM. Magnat, Hugentobler, l'abbé Balestra	116
M. John B. Philbrick, délégué américain à l'exposition universelle, est introduit par M. Lavanchy au sein du congrès, auquel il fournit des renseignements sur la situation des institutions de sourds-muets aux États-Unis	138
Quelles sont les causes qui jusqu'ici ont empêché d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets ? MM. Hugentobler, Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra	141
Vote relatif à l'enseignement des sourds-muets	147

Question des méthodes : MM. Bouvier, Hugentobler, Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra, le frère Dieudonné, l'abbé Lambert, Eidenschenk	148
Hommage fait au Congrès par M. le D ^r Bonnafont d'un mémoire sur la responsabilité légale des sourds-muets	164
Annexe. — Projet de loi présenté par M. Correnti sur la réorganisation des écoles spéciales pour les sourds-muets	166

6°. Séance. — samedi 28 septembre 1878 (matin).

Suite de la délibération sur les causes qui ont manqué d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets : M. l'abbé Lambert	169
Adoption de la résolution proposée par M. le Président	170
Question des méthodes, des procédés et de leur unification : M. Grosselin	171
M. Hugentobler présente au Congrès M. E. O. Borg, ancien directeur de l'Institution des aveugles de Manille, près Stockholm. M. le Président, au nom du Congrès, rend hommage au dévouement de M. M. E. O. Borg	181
Reprise de la délibération : MM. Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra	181
Vote du projet de résolution présenté par M. Rigaut	196

7°. Séance. — samedi 28 septembre 1878 (soir).

Proposition faite par M. Rigaut d'une addition aux termes de la résolution votée le matin	198
Discussion incidente relative à Saboureux de Fontenay : MM. le chanoine de Haerne, Magnat, le Président	199

M. Borg présente deux instruments dont il se sert pour enseigner l'articulation aux sourds-muets : MM. Magnat, Hugentobler	201
Retour à la question de l'enseignement : plans d'études de M. Hugentobler et de M. Magnat	206
Sur l'invitation de M. l'abbé Lambert, M. le Président esquisse le programme d'instruction suivi à l'Institution nationale	227
M. l'abbé Balestra expose celui qu'on suit à Côme	229
Résolution concernant le Plan d'études, proposée par M. Rigaut et adoptée après modification	234
Question du recrutement des maîtres : MM. l'abbé Lambert, Hugentobler, le Président, Leroux, l'abbé Balestra, Borg, les frères Hubert et Louis, Rigaut, Fourcade	235
Vote de la résolution proposée par M. Rigaut. Résolution relative à la convocation des futurs congrès nationaux et internationaux : MM. l'abbé Balestra, Rigaut	248
Côme, en Italie, désignée comme siège du premier (NDE : second) Congrès international	250
Nomination de la Commission chargée de préparer la convocation et le programme des travaux du congrès	251
Comment préparer et assurer l'indépendance et l'entretien des sourds-muets à leur sortie des institutions M. Bouvier	251
Annexe. — Programme et plan d'études du pensionnat des sourds-muets de Lyon, comprenant huit années scolaires	253
 8°. Séance (séance de clôture). — lundi 30 septembre 1878	
M. Fourcade expose sa méthode de démutisation	260

Allocution de M. le Président. Il propose de nommer le bureau du prochain Congrès et d'en attribuer la présidence à M. Rigaut qui commence par la décliner, puis l'accepte après que M. Vaisse en a accepté d'avance la présidence honoraire. Ces deux propositions sont adoptées	261
Sont nommés ensuite : MM. Grosselin et l'abbé Lambert, vice-présidents, et MM. Hugentobler et La Rochelle, secrétaires	263
À côté du bureau chargé de la partie administrative, M. Magnat propose d'instituer une Commission chargée d'examiner les mémoires adressés au Congrès	263
Organisation des Comités proposée par M. Hugentobler et par M. Magnat	264
Nomination des bureaux chargés de préparer le Congrès national et le congrès international	267
Résolutions votées par le Congrès pour l'amélioration du sort des sourds-muets	271

PIÈCE ANNEXE

M ^{me} Caroline de Beaulieu. De l'éducation du sourd-muet dans la famille et dans les instituts	278
--	-----

ADJONCTION D'UNE SECTION RELATIVE AUX SOURDS-MUETS¹

Le Comité d'organisation a reçu un certain nombre de demandes auxquelles il désirait ne pas demeurer indifférent ; elles concernaient l'amélioration du sort du sourd-muet.

Considérant surtout que dans un certain nombre d'institutions les aveugles et les sourds-muets sont réunis sous une même direction, le Comité a pensé qu'il y aurait lieu de créer, au sein du Congrès, une section spéciale qui étudierait les questions se rattachant à l'enseignement des sourds-muets.

COMMISSION SPÉCIALE CHARGÉE D'ORGANISER CETTE SECTION

MM. VAÏSE (Léon), directeur honoraire de l'Institution des sourds-muets à Paris, président, 139, boulevard Pereire.

GROSSELIN, sténographe réviseur de la Chambre des députés, vice-président de la Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, vice-président, 14, quai de la Mégisserie.

LA ROCHELLE (Ernest), de la Bibliothèque nationale, secrétaire, 58, rue de Richelieu.

HÉMENT (Félix), inspecteur primaire, à Paris, 136, boulevard Malesherbes.

1. Sur la demande du Comité d'organisation du Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles, l'adjonction au Congrès d'une section spécialement chargée de l'étude des questions relatives à l'enseignement des sourds-muets et à l'amélioration de leur sort a été autorisée par le Comité central des Congrès et Conférences de l'Exposition de 1878.

HOUDIN, officier d'académie, directeur-fondateur de l'École des sourds-muets, 72, rue de Longchamp (Passy), à Paris.

MAGNAT, directeur de l'École des sourds-muets, 94, avenue de Villiers, à Paris.

MATTHIAS, docteur en philosophie, magister des beaux-arts, directeur de l'Institution des sourds-muets, à Friedberg (grand-duché de Hesse).

PEREIRE (Eugène), fondateur de l'École des sourds-muets, 94, avenue de Villiers, 84, boulevard Malesherbes.

RIGAUT (Eugène), conseiller municipal de la ville de Paris et conseiller général de la Seine, 93, avenue de Villiers.

PROGRAMME DES QUESTIONS PROPOSÉES PAR LE COMITÉ D'ORGANISATION

I. — ÉDUCATION

- 1°. De la nécessité d'une statistique générale.
- 2°. Psychologie du sourd-muet.
- 3°. Rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet.
- 4°. Le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants-parlants ?

II. — ENSEIGNEMENT

- 1°. Méthodes et procédés ; leur unification.
- 2°. Plan d'études.
- 3°. Livres scolaires.
- 4°. Admission des deux sexes dans le même établissement.
- 5°. Recrutement des maîtres.
- 6°. État actuel de l'enseignement.
- 7°. Quelles sont les causes qui, jusqu'ici, ont empêché d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets ?

III — CARRIÈRES OUVERTES AUX SOURDS-MUETS

- 1°. Comment préparer et assurer l'indépendance et l'entretien des sourds-muets à leur sortie des institutions ?
- 2°. Quelle est la proportion des sourds-muets qui, par leur travail, suffisent à leurs besoins ?
- 3°. Mendicité, vagabondage ; comment les faire disparaître ?

CONGRÈS POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

LISTE DES MEMBRES INSCRITS DANS LA 4^{ème} SECTION DU CONGRES UNIVERSEL POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES AVEUGLES ET DES SOURDS-MUETS

- MM. ALLARD, de l'Institution nationale, à Paris.
ANDRONIEN (Frère), directeur de la classe des sourds-muets à
l'école primaire de l'avenue de la Roquette.
AUBERT, avenue de Wagram, 137.
BALESTRA (l'abbé), Tessinois, directeur de l'Institution des
sourdes-muettes, à Côme (Italie), hôtel Fénelon, rue Férou,
11, à Paris.
BARHILL.
BERNARD (frère), directeur de l'institution des sourds-muets,
à Toulouse.
BLONDEL, professeur à l'école Turgot, quai de la Mégisserie,
14, à Paris.
Le D^r BORG (E.- 0.), ancien directeur de l'Institution des sourds-
muets et des aveugles, à Manille, près Stockholm.
BOUGOIN, ancien magistrat.
BOUVIER, directeur de l'Institution des sourds-muets protes-
tants, à Saint-Hippolyte-du-Fort (Gard).
BRAU DE SAINT-POL.
CAZEAUX, ancien inspecteur d'agriculture, rue Biot, 8, à Paris.
CELESTIN (frère Pierre).
CHAMPMAS, de l'Institution nationale.

DELAPLACE (l'abbé), aumônier de l'Institution des sourds-muets, à Saint-Médard-lez-Soissons (Aisne).

DÉLEDEVANT (Mlle), institutrice, rue de Rome, 99, à Paris.

DIEUDONNÉ (frère), professeur à l'Institut des sourds-muets, à Poitiers (Vienne).

EIDENSCHENCK, instituteur, rue Lepic, 14, à Paris.

EVRE (frère Marie), supérieur des sourds-muets, à Soissons (Aisne).

FOURCADE, professeur de démutisation.

GAUDON (Mlle), directrice de l'école enfantine de la rue Berthollet, à Paris.

GENOT.

GRIMM (Eugène), numismate, sourd-muet de naissance, à Genève (Suisse).

GROSSELIN (Émile), chef adjoint du service sténographique de la Chambre des députés, rue de l'Université, 126, à Paris.

HAERNE (le chanoine de), rue de la Commune, 14, à Bruxelles (Belgique).

HOUDIN, fondateur-directeur de l'Institut des familles, à Passy-Paris.

HUBERT (frère), inspecteur des écoles de sourds-muets dirigées par les frères de Saint-Gabriel.

HUGENTOBLER, directeur-fondateur du pensionnat de sourds-muets, chemin de Choulans, 77, à Lyon.

Le D^r HUGUET, rue Basse-du-Rempart, 64, à Paris.

JOACHIM (frère), directeur de l'Institution des sourds-muets, à Orléans (Loiret).

JUNKA.

KLEIMANS (M^{lle}).

LAMBERT (l'abbé), premier aumônier de l'Institution nationale, à Paris.

LA ROCHELLE. (Ernest), attaché à la Bibliothèque nationale, rue Taitbout, 76, à Paris.

LEROUX, directeur de l'école primaire municipale, rue de la Guadeloupe, 2, à Paris.

LIBENTIUS (frère), sous-directeur de l'Institution des sourds-muets, à Toulouse.

LOUIS (frère), directeur de l'Institution des sourds-muets, à Nantes.

MAGNAT, directeur de l'école Jacob-Rodrigues Pereire, avenue de Villiers, 94, à Paris.

MAILLARD (de Nantes), passage Colbert, escalier E, à Paris.

MALIN, secrétaire de la Société Grosselin.

MANIER (G.), instituteur, rue des Deux-Gares, 2, à Paris.

MÉDERIC (frère), directeur de l'Institution des sourds-muets, à Poitiers.

MESMIN (frère), directeur de l'Institution des sourds-muets, à Lille.

Le pasteur NAEF, délégué de l'Institution des sourds-muets de Zurich

(Suisse).

PEREIRE (Eugène), fondateur de l'école des sourds-muets de l'avenue de Villiers, rue du Faubourg-Saint-Honoré, 45, à Paris.

PHILBRICK, Darmouth street, 36, à Boston (États-Unis).

POTHIER.

PRIVAT, professeur à l'Institution des sourds-muets, à Soissons.

RIEFFEL (l'abbé), aumônier de l'Institution des sourds-muets, à Saint-Laurent-du-Pont (Isère).

RIGAUT (Eugène), conseiller municipal, avenue de Villiers, 93,
à Paris.

SOYER.

VAÏSSE (Léon), directeur honoraire de l'Institution nationale,
rue Gay-Lussac, 49, à Paris.

WEIL.

WIDMER (Mlle), institutrice à l'école Jacob-Rodrigues Pereire,
avenue de Villiers, 94, à Paris.

[NDE : Total : 54 personnes]

1^{ÈRE} SÉANCE DU LUNDI 23 SEPTEMBRE 1878

PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE

SOMMAIRE. —Allocution de M. Léon Vaïsse, président provisoire. — Constitution du bureau. — Communications. — Plan des travaux de la quatrième section : MM. Magnat, l'abbé Balestra. — Nécessité d'une statistique spéciale et complète des sourds-muets : M. Hugentobler — Adoption du projet de vœu rédigé par M. Grosselin.

La séance est ouverte à quatre heures au palais des Tuileries.

M. Le PRÉSIDENT. Messieurs, le Comité d'organisation de la quatrième section du « Congrès pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets », section qui doit s'occuper des sourds-muets, s'est réuni, il y a quelques jours, et a désigné, pour faire partie du bureau provisoire, les personnes dont je vais vous donner les noms.

Président :

M. Léon VAÏSSE.

Vice-Présidents :

MM. E. RIGAUT, conseiller municipal ;

E. GROSSELIN, sténographe-réviseur à la Chambre des députés ;

Secrétaires :

MM. Ernest LA ROCHELLE, agent général de la Société Pereire ;

AUBERT, trésorier de la même Société.

Si vous croyiez devoir ratifier ces choix, le bureau provisoire deviendrait bureau définitif. (Adopté.)

M. Le Président donne lecture d'une lettre de M. Weisweiler, directeur de l'Institution des sourds-muets de Cologne, qui s'excuse et exprime son regret de ne pouvoir prendre part aux travaux du Congrès.

Il dépose divers documents adressés au bureau : un travail de M. Piroux, de Nancy, sur les sourds-muets, qui porte la date de 1867 ; une lettre de M. Griolet de Geer, de Genève, sourd-muet qui vient d'accomplir un voyage autour du monde, a visité la Chine et le Japon, et qui demande au Congrès de lui permettre, dans une de ses séances, du 27 au 30 septembre, de lui faire une communication,

M. Ch. ROBERT, ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets de Bordeaux, s'excuse par lettre de ne pouvoir assister au Congrès.

Sont déposés sur le bureau un certain nombre de numéros d'un journal allemand, l'Organe des institutions de sourds-muets, publié à Friedeberg, dans la Hesse-Darmstadt.

M. le Président présente, en les analysant, plusieurs publications dont il est l'auteur. La première est un discours sur la pantomime, dans lequel il rappelle ce qu'a dit l'abbé de l'Épée, que la pantomime était, non pas ce qu'il fallait enseigner aux sourds-muets, mais un moyen dont on devait se servir pour l'initier à un autre mode de communication avec ses semblables. D'autres brochures sont relatives à l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets et à l'Institution nationale, que M. Vaïsse a eu l'honneur de diriger. Une dernière brochure est la reproduction d'un mémoire qu'il a lu dans une des séances de l'Institut des provinces à

Rodez. Préoccupé de faire faire au sourd-muet le moins de chemin possible pour aller chercher l'instruction qui lui est nécessaire, l'auteur y défend les institutions départementales et s'élève contre les mesures qui appellent à Paris les sourds-muets de toute la France¹.

M. le Président, après avoir prié ses collègues de vouloir bien donner leur nom au bureau, les invite à passer à l'examen des questions arrêtées par le Comité d'organisation, en déclarant que les communications pourront être faites verbalement ou par écrit.

La délibération s'ouvre sur la première de ces questions, c'est-à-dire sur la Nécessité d'une Statistique générale.

M. HUGENTOBLER, directeur-fondateur du pensionnat de sourds-muets, à Lyon, dit avoir fait sur la statistique des sourds-muets en France un travail qui porte sur le recensement de 1875 et dans lequel il évalue le chiffre de ces infortunés à 30 000.

1. *De la parole considérée au double point de vue de la physiologie et de la grammaire, nouvelles études sur les différents ordres de phénomènes que présente le langage de la voix articulée.* 1853.

De la pantomime considérée comme langage naturel et moyen d'instruction du sourd-muet. Paris, 1854.

Historique et principes de l'art d'instruire les sourds-muets. 1865.

Programmes d'études et d'enseignement de l'Institution nationale des sourds-muets. I 870.

Principes de l'enseignement de la parole aux sourds de naissance, 1870, avec une planche.

Simple réflexions sur quelques questions de détail dans la pratique de l'éducation des enfants atteints de surdi-mutité. 1872.

L'éducation des sourds-muets dans les institutions départementales. Rodez, 1875.

M. LE PRÉSIDENT fait observer que, d'après un recensement plus récent, celui de 1876, le chiffre des sourds-muets ne s'élèverait qu'à 21 395.

M. l'abbé LAMBERT, aumônier de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, représente que ce dernier chiffre ne peut être considéré comme exact, et cela pour deux raisons : la première, c'est qu'on ne peut faire la statistique des sourds-muets qu'à partir de l'âge de deux ans ; on ne reconnaît pas la surditivité avant cette époque, et tous les enfants qui meurent avant de l'avoir atteinte sont comptés comme entendants-parlants ; la seconde, c'est que beaucoup de parents ne veulent pas s'avouer à eux-mêmes que leur enfant est sourd-muet et cachent son infirmité quand le doute ne leur est plus possible.

Ces deux raisons lui font considérer comme vrai le chiffre de 30 000.

M. MAGNAT, directeur de l'école Pereire, propose à ses collègues, avant d'entamer toute discussion, d'adopter une méthode qui puisse faciliter leur tâche et leur permette d'élucider toutes les questions portées au programme. Le Congrès ne devant pas durer plus de cinq jours, du mardi 24 au samedi 28, puisque la journée du lundi 30 est destinée à une réunion générale dans laquelle le Congrès devra se prononcer sur les vœux qu'il jugera utile de formuler, M. Magnat serait d'avis de diviser le travail en cinq parties, correspondant à ces cinq jours. Pour chacune de ces parties, on nommerait une commission qui, dans la séance du matin, examinerait les travaux des membres du Congrès se proposant de prendre part à la discussion et ferait un rapport sur lequel la délibération s'ouvrirait dans la séance du soir.

M. l'abbé BALESTRA, fondateur et directeur de l'Institution des sourds-muets de Côme, en Italie, trouverait la proposition de M. Magnat très acceptable, si les membres du Congrès étaient plus nombreux. Mais, vu leur nombre restreint, qu'expliquent les circonstances qui en ont retardé la convocation, il pense que mieux vaut examiner de suite les questions proposées à l'étude du Congrès, et il aborde celle de la Statistique, placée en tête du programme de ses travaux. C'est, à son avis, la question la plus importante ; c'est le point de départ de tout le travail relatif aux sourds-muets.

« Imbu de cette idée, dit-il, dans la petite province que j'habite, le préfet a organisé un travail de statistique qui se fait facilement et donne d'excellents résultats. »

« On a dressé des feuilles, sous forme de tableaux, dans lesquelles, à côté d'une première colonne destinée à porter le nom du sourd-muet, s'en trouve une série d'autres indiquant son âge, son sexe, son lieu de naissance, son degré d'instruction, les causes de son infirmité, sa condition de fortune, etc. etc. Ces feuilles, envoyées dans chaque village, sont remplies par le maire et centralisées au chef-lieu, où elles servent d'éléments à une bonne statistique. Or, une bonne statistique doit vous permettre, le jour où elle sera générale, et non pas circonscrite dans une petite province comme la mienne, de résoudre toutes les questions relatives à la surdi-mutité : son étiologie, son traitement, le degré d'intelligence des sourds-muets. »

« C'est par la statistique aussi que nous pourrions intéresser à nos protégés ceux qui détiennent la puissance publique. Ne croyez-vous pas en effet que, lorsque nous viendrons dire à un ministre, à l'aide de documents sérieux, indiscutables : « Voilà ce qui est », ne croyez-vous pas, dis-je, que celui-ci sera bien plus

disposé à nous seconder dans notre œuvre qu'il ne peut l'être aujourd'hui qu'il ignore l'étendue du mal et l'efficacité du remède?»

M. l'abbé Balestra pense que cette statistique particulière à chaque département devrait être étendue à tous et centralisée ensuite dans la capitale. Rien n'empêcherait, ajoute-t-il, de généraliser plus encore et de comparer la statistique des différents États, ce qui élargirait encore singulièrement le cadre que nous nous sommes tracé.

M. MAGNAT, en remerciant M. l'abbé Balestra des renseignements excellents qu'il a donnés, revient à la proposition qu'il faisait à ses collègues de procéder à la division de leur travail. Il leur soumet un plan répartissant entre les cinq journées qu'ils ont devant eux les questions arrêtées par le Comité d'organisation.

I. — ÉDUCATION

Première journée. — 1° De la nécessité d'une statistique générale ; 2° Psychologie du sourd-muet.

Deuxième journée. — 3° Rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet ; 4° le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants-parlants ?

II — ENSEIGNEMENT

Troisième journée. — 1° Méthodes et procédés ; leur unification ; 2° plan d'études ; 3° livres scolaires.

Quatrième journée. — 4° Admission des deux sexes dans le même établissement ; 5° recrutement des maîtres ; 6° état actuel de l'enseignement ; 7° quelles sont les causes qui, jusqu'ici, ont empêché d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets ?

III. — CARRIÈRES OUVERTES AUX SOURDS-MUETS

Cinquième journée. — 1°. Comment préparer et assurer

l'indépendance et l'entretien des sourds-muets à leur sortie des institutions ? 2° quelle est la proportion des sourds-muets qui, par leur travail, suffisent à leurs besoins ? 3° mendicité, vagabondage ; comment les faire disparaître ?

Si vous le voulez bien, poursuit M. Magnat, je proposerai aussi des recherches sur la surdité provenant de maladies. C'est là une question que nous avons mise en tête de notre programme dans notre séance du Comité. (Adopté.)

Maintenant, à la suite des travaux du cinquième jour, M. Grosselin nous a priés de rechercher à quel département ministériel devraient ressortir les écoles de sourds-muets. »0

M. LE PRÉSIDENT fait observer que c'est là une question qui doit être agitée pour les aveugles, et que la quatrième section du Congrès trouvera sans doute là un utile concours.

La division proposée par M. Magnat est mise aux voix et adoptée.

M. RIGAUT, vice-président, déclare qu'il va sans dire que cette division n'a rien d'absolu, et que telle question qui n'aura pu être traitée au jour dit sera remise au lendemain. Les travaux de ce Congrès étant appelés à avoir un grand retentissement au point de vue des réformes qu'il va solliciter et ceux qui se feront entendre devant assumer la responsabilité de leur opinion, M. Rigaut demande que chaque orateur, avant de prendre la parole, fasse passer son nom sur une carte à M. le Président.

M. HUGENTOBLER, tout en regardant comme bonne en principe la division en sections proposée par M. Magnat, la croit

moins utile, en raison du petit nombre de membres composant le Congrès, et propose d'ouvrir de suite la discussion.

M. MAGNAT insiste du moins sur la nécessité du travail préparatoire dans la séance du matin. C'est, dit-il, comme si nous nommions une Commission qui serait chargée de nous indiquer l'ordre de nos travaux et les points sur lesquels ils doivent porter. Ces réunions ne diffèrent de celles des Commissions que par la faculté laissée à tous les membres du Congrès d'en faire partie.

(Le Congrès décide qu'il tiendra deux séances par jour : l'une préparatoire, le matin à neuf heures, l'autre générale, à trois heures de l'après-midi.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous pourrions commencer aujourd'hui par examiner la question de la Statistique.

M. HUGENTOBLER. Je pourrai vous dire quelques mots à ce sujet. Quatre points principaux font désirer une bonne statistique :

1°. Elle fait connaître à nous et aux autorités l'étendue de l'infirmité ;

2°. Elle nous pousse, nous et les autorités, à en rechercher les causes, ce qui est un grand point ; car, une fois la cause constatée, il devient d'autant plus facile d'améliorer le sort de ces malheureux déshérités ;

3°. Pour les parents, avec une bonne statistique, il devient plus difficile de soustraire leurs enfants aux regards des autorités, et par conséquent-ils rechercheront avec plus de sollicitude le moyen de faire sortir l'enfant de son état d'infériorité intellectuelle ;

4°. La connaissance des causes de surdi-mutité permet d'éviter dans quelques cas le développement de cette infirmité.

C'est ainsi que, grâce aux statistiques, j'ai pu observer certains faits dont l'importance ne nous échappera pas.

J'ai constaté, par exemple, que, dans les lieux où il y avait des eaux stagnantes, les sourds-muets se trouvaient en proportion énorme. Je pourrais vous citer à cet égard des chiffres frappants. L'humidité, en effet, joue un grand rôle dans les maladies de la première enfance, et c'est à elle qu'il faut le plus souvent rapporter la surdi-mutité que l'on constate vers l'âge de deux ou trois ans, que l'on considère comme congénitale et qui cependant ne l'est en aucune façon. Je crois que le plus grand nombre de nos enfants perdent l'ouïe dans leurs premières années, et que, s'en apercevant plus tard, on les regarde comme ayant été sourds depuis leur naissance.

J'ai fait une foule d'observations qui me confirment dans cette manière de voir.

Un autre détail qui m'a frappé et que j'ai pu constater en utilisant la statistique de 1872, c'est que le nombre des sourds-muets, comparé au chiffre de la population, augmente lorsqu'on s'avance de l'Est à l'Ouest et du Nord au Sud.

La proportion la plus favorable, qui est de 40 à 50 pour 100 000 habitants, se rencontre dans les départements de l'Ouest. On en trouve 63 environ dans les départements du Centre, et 80 à 84 à l'Est, dans les départements des Alpes.

La même chose s'observe du Nord au Sud. Le Nord contient une proportion de sourds-muets moindre que le Sud.

M. l'abbé LAMBERT présente, sur le petit nombre des sourds-muets qui fréquentent les écoles, des observations que

M. le Président l'invite à réserver pour le moment où viendra en délibération la question du rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet.

Ce qui résulte de toutes ces discussions, dit M. le Président, c'est la nécessité d'une statistique spéciale indépendante de la statistique générale. Pour cela, M. Grosselin a rédigé un projet de vœu que je vais soumettre à vos votes :

« Le Congrès, considérant que la connaissance du nombre, de l'âge, des conditions sociale et intellectuelle des sourds-muets , ainsi que de leur répartition sur la surface du territoire, est une des bases sur lesquelles repose l'organisation de l'instruction à leur donner, exprime le vœu que, dans chaque pays, il soit procédé sur une base uniforme aux recherches nécessaires pour l'établissement, à ces différents points de vue, d'une statistique spéciale et complète des sourds-muets, statistique dressée en dehors du relevé général de la population.,)

(Le projet de vœu est mis aux voix et adopté.)

M. LE PRÉSIDENT. C'est là, je crois, la base de nos travaux. Elle est acceptée, et, cela, j'aime à le constater, à l'unanimité.

La séance est levée à six heures.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

2^E SÉANCE DU MARDI 24 SEPTEMBRE 1878

PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — Communications et dépôts. — Télégramme de félicitations adressé par le Congrès de Paris au Conseil général de Côme. — Projet de circulaire relative à la statistique des sourds-muets, présenté par M. Grosselin : MM. Magnat, Rigaut, Leroux; adoption du projet. — Examen des causes de la surdité : MM. l'abbé Lambert, Magnat, l'abbé Balestra, Bouvier, Hugentobler et Rigaut. — Rédaction proposée par M. Grosselin et adoptée par le Congrès d'un vœu signalant à l'attention publique le danger des mariages consanguins. — état psychologique du sourd-muet : MM. Magnat, l'abbé Lambert, Rigaut et Grosselin.

La séance est ouverte à trois heures un quart.

M. LE PRÉSIDENT. Comme première communication, je vais vous donner connaissance des résolutions de notre Comité de ce matin. Sur la proposition de M. Hugentobler, il a décidé d'envoyer à un Congrès qui se réunit aujourd'hui même à Gerlachsheim, dans le grand-duché de Bade, un télégramme par lequel nous exprimons aux membres de cet autre Congrès nos sentiments de confraternité.

(La proposition de M. Hugentobler est acceptée.)

M. LE PRÉSIDENT. J'ai maintenant à vous donner connaissance d'une lettre qui vient de m'être remise par M. Lavanchy. Elle est de M. David Buxton, précédemment directeur de l'Institution des sourds-muets de Liverpool, lequel se trouve maintenant à Londres. Il a reçu la circulaire des organisateurs de notre Congrès, mais un peu tardivement, parce qu'il n'était pas à Londres à ce moment. Il nous remercie de cette invitation à prendre part à nos délibérations et exprime ses regrets de ne

pouvoir y répondre. En même temps, il nous transmet l'expression de toute sa sympathie pour l'œuvre que nous faisons ici, et il espère qu'on voudra bien le comprendre dans la distribution du volume qui reproduira les travaux du Congrès. M. Lavanchy a pris connaissance et note de cette demande.

Voici maintenant quelques dépôts qui ont été faits aujourd'hui.

Le premier est de notre collègue M. Paul Bouvier, directeur de l'institution des sourds-muets protestants de Saint-Hippolyte-du-Fort (Gard). C'est le quinzième rapport de son institution. Il est daté de Nîmes, 1877.

L'autre ouvrage est de M. l'abbé Lambert. Nous avons entendu ce matin la lecture de quelques passages de ce volume, qui est intitulé : *Le langage de la physionomie et du geste mis à la portée de tous*. Voici un autre volume qui a pour titre : *La clef du langage de la physionomie et du geste mise à la portée de tous*. Il est également de M. l'abbé Lambert, qui le met à la disposition de ceux qui voudraient bien en prendre connaissance.

Voici encore deux notices déposées par M. Grosselin. L'une est de 1877; c'est le *Rapport de la onzième assemblée générale de la Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets, relatif à l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants*. L'autre est une notice publiée à l'occasion de l'Exposition universelle et qui, par conséquent, est de cette année même, par la même Société.

Enfin, j'ai déposé sur les premiers sièges de la salle un tirage à part que je viens de recevoir d'un travail qui fera partie du volume en préparation des *Mémoires de la Société des lettres, sciences et arts de l'Aveyron*. Ce travail est une lecture que j'ai faite à la Sorbonne, il y a deux ans, dans la réunion des délégués des Sociétés savantes. Il est intitulé : *Un document retrouvé et quelques faits rétablis*

concernant l'histoire de l'éducation des sourds-muets en France, avec un aperçu de l'état actuel de cette branche spéciale de l'instruction publique et l'expression d'un vœu à réaliser dans son intérêt. Le document dont il est question nous fixe enfin sur la date de la mort du Père Vanin, ce doctrinaire qui avait commencé l'éducation des deux sourdes-muettes qui furent les premières élèves de l'abbé de l'Épée. Je l'ai trouvé aux Archives nationales à la suite de longues recherches et au intiment ou, désespérant de leur succès, j'allais les abandonner.

Le Père Vanin était Père procureur ou économiste du couvent.

Après avoir feuilleté une grande partie de son livre de dépenses, j'ai trouvé une page à partir de laquelle la signature du Père Vanin ne figurait plus ; puis, quelques pages plus loin, la mention des frais funéraires de ce Père, décédé le 19 septembre 1759. Donc, l'abbé de l'Épée n'a pas pu s'occuper avant cette époque de l'éducation des deux jeunes personnes. Et même, comme il dit dans son livre que, au moment où il s'en chargea, un temps assez long s'était déjà écoulé depuis la mort du Père Vanin, il est évident que l'abbé de l'Épée n'a pu commencer avant les premiers mois de l'année 1760. Voilà le fait que j'ai pu rétablir. Je m'y suis attaché d'autant plus que quelques personnes avaient cru pouvoir faire remonter les premiers travaux de l'abbé de l'Épée jusqu'à 1753.

J'ai terminé ce travail en émettant le vœu que l'éducation des sourds-muets, qui, actuellement, rentre dans les attributions du Ministère de l'intérieur, passât dans celles du Ministère de l'instruction publique. C'est là une pensée qui, je crois, nous est commune à tous.

On passe à l'ordre du jour.

Dans la séance du matin, M. l'abbé Balestra a proposé au Congrès d'envoyer une dépêche au Conseil général de Côme pour remercier ce corps délibérant de sa générosité envers les sourds-muets.

M. l'abbé BALESTRA dit que le Conseil de Côme a établi trente-huit bourses, dont dix-neuf pour les garçons, et estime que c'est le Conseil qui, en Italie, s'est le plus distingué sous ce rapport. Il lit le texte de son projet de télégramme ainsi conçu :

«Le Congrès réuni à Paris félicite le Conseil général de Côme de l'intérêt qu'il porte à l'éducation des sourds-muets et de sa générosité à leur égard.»

(La proposition, mise aux voix, est adoptée à l'unanimité.)

M. LE PRÉSIDENT. Hier, nous avons terminé notre séance où s'était traitée la question de la statistique en formulant une première résolution. Nous allons reprendre cette question-là pour nous occuper des divers modèles de statistique qui ont été présentés, et je vais donner la parole à M. Grosselin, qui vient de faire un travail de récolement de ces divers projets.

M. E. GROSSELIN. M. l'abbé Balestra avait soumis hier au Congrès un premier projet de statistique analogue à celui qu'il avait dressé lui-même pour la province de Côme. M. Leroux, ce matin, a proposé un autre projet de circulaire destinée à être envoyée à tous les magistrats municipaux de France. M. Hugentobler a déposé sur le bureau le modèle non pas d'une circulaire, mais d'un tableau qu'il a employé lui-même dans son institution, tableau fort utile au point de vue d'un chef d'institution, mais

trop compliqué peut-être pour des renseignements à demander aux magistrats municipaux.

Prenant dans chacun de ces documents ce qui m'a paru essentiel, je viens soumettre aux délibérations du Congrès un projet de circulaire à ce sujet.

Et d'abord je pense qu'il est bon, pour qu'il y ait une grande clarté dans les questions posées, d'établir deux grandes divisions :

- 1°. Renseignements relatifs au sourd-muet lui-même ;
- 2°. Renseignements sur les parents.

On ménagerait, comme, toujours, dans le tableau, une colonne d'observations. Cela me paraît former le cadre de tous les renseignements propres à faire juger de la situation d'un sourd-muet, des causes qui ont pu amener son infirmité et des conditions dans lesquelles il se trouve actuellement.

M. Hugentobler. On peut demander les renseignements essentiels aux autorités. Chaque chef d'institution pourra ensuite compléter ces renseignements s'il y a lieu.

M. GROSSELIN. Toute personne ayant dans son cercle un sourd-muet dans des conditions particulières pourra fournir des renseignements plus détaillés, complétant ce travail général demandé partout.

M. MAGNAT. Je me suis informé auprès du secrétaire de ma mairie de la manière dont il procédait au recensement. Il est allé me chercher des imprimés et il m'a dit : « Voilà mon recensement, Eh bien ! c'est assez compliqué. Celui qui est chargé de ce travail (c'est ordinairement le secrétaire) est obligé de porter avec lui de gros paquets d'imprimés. Chacun de ces imprimés sert pour une famille ; il les distribue dans un quartier, puis dans un

autre. Quand Il a fini, il est obligé de réunir tous les quartiers sur un état général où l'on trouve les désignations que voici :

1° *Colonne des noms de personnes;*

2° *Colonne des prénoms;*

3° *Colonne des titres et qualités;*

Puis l'état civil : veuf, marié, garçon, fille, âge, nationalité, profession.

Il n'y a pas autre chose et, vous le voyez, il n'est question dans cet état ni de la surdité, ni...

M. LE PRÉSIDENT. Est-ce qu'il n'y a pas l'indication spéciale : *infirmités* ?

M. MAGNAT. Dans la colonne observations ; j'allais le dire. Il n'y a aucune indication ayant trait à la surdi-mutité ni à aucune infirmité quelconque ; seulement, quand le recenseur trouve un enfant sourd-muet, il écrit dans l'état concernant la famille : un *enfant*, — garçon ou fille, — *sourd-muet*. C'est tout. Quel âge a-t-il ? L'état n'en dit rien. Fait-il quelque chose ? A-t-il de l'instruction ou une profession ? De tout cela, il n'est pas question, et l'on range sous la dénomination de sourds-muets jusqu'aux idiots. Dans une commune, il y a justement un enfant qui a été classé parmi les sourds-muets. Or, il n'est ni sourd-muet ni idiot. S'il ne parle pas c'est que le voile du palais est très en avant, et vient s'appuyer contre la langue, entre sa partie moyenne et sa partie postérieure, et le souffle ne peut pas sortir; de sorte que, les cordes vocales ne vibrant pas, il ne peut pas parler. Mais, je le répète, il n'est ni sourd-muet ni idiot.

M. LE PRÉSIDENT. Vous savez combien ces cas sont rares.

M. MAGNAT. Oui ; mais enfin voilà un cas. Je puis vous donner ces renseignements d'une façon précise, parce que j'ai tout vu de près et que je me suis adressé à un homme très intelligent qui m'a bien montré comment les choses se passent. Il m'a dit : sourds-muets ? Que voulez-vous ! Nous ne savons pas. On ne nous demande pas de renseignements. Nous les plaçons dans la colonne *observations* ; et puis on compte, on dit 1, 2, 3. Il y a 3 sourds-muets».

Notez que si l'on donnait au secrétaire un état particulier, évidemment cet état serait rempli d'une manière convenable et nous saurions à quoi nous en tenir. J'emploierai une expression vulgaire : On lui mâcherait les morceaux, et il lui serait facile de donner des renseignements.

M. LE PRÉSIDENT faisant observer que dans le dernier recensement on distinguait les sourds-muets d'après le sexe et l'âge, M. Magnat répond que c'est une indication jointe au nom des garçons et des filles et qui ne constitue pas un recensement. « Ce que demande M. Grosselin, poursuit M. Magnat, est supérieur à ce que nous avons eu et répond au vœu que vous avez émis hier d'une statistique spéciale. Maintenant nous donnons un modèle de cette statistique. »

M. RIGAUT dit que le tableau de M. Grosselin lui paraît complet, et peut-être trop complet à certains points de vue. Il craint qu'on ne se heurte à des difficultés de mise à exécution et qu'en recommandant purement et simplement ce tableau à l'Administration dans les attributions de laquelle cette partie rentre actuellement, on ne s'expose à des retards considérables. Il faut, selon lui, donner à cette demande de statistique un

caractère autre que celui de la statistique générale, c'est-à-dire la faire dévier au point de vue administratif. La statistique ordinaire, dit M. Rigaut, se fait par le soin des mairies et se centralise au Ministère de l'intérieur. Je crois qu'il conviendrait, pour assurer à notre idée toutes les chances de succès désirables, de faire passer cette statistique dans les attributions du Ministère de l'instruction publique, de lui assurer un caractère purement scolaire. Il faudrait continuer à s'adresser aux mairies, mais, par l'intermédiaire du département de l'instruction publique, c'est-à-dire que tous les chefs d'écoles publiques ou privées seraient invités par le département de l'instruction publique à dresser une statistique à ce point de vue; de sorte que vous auriez déjà par là un recensement absolument exact et précis, ne laissant, pour ainsi dire, rien à désirer, tandis qu'aujourd'hui, vous le savez, M. Gréard, dans le gros volume qu'il vient de distribuer à l'occasion de l'Exposition, se plaint et dit que la statistique, même dans les écoles et faite par les maîtres, laisse beaucoup à désirer. On y attachait jusqu'ici peu d'importance, car cette question n'a pris son développement que depuis peu d'années. Aujourd'hui, son importance est mieux comprise, et nous aurions de cette façon, cela est certain, une statistique mieux établie.

M. LEROUX, *directeur de l'école primaire municipale de la rue de la Guadeloupe (18^e arrondissement de Paris)*, a été pendant quelques années secrétaire de mairie dans le département de Seine-et-Marne, et il ne voit pas d'obstacle à ce que la demande en question soit faite par les moyens qui viennent d'être indiqués.

M. RIGAUT appuie la proposition et se promet d'en parler au Ministre de l'intérieur.

M. LE PRÉSIDENT représentant que la statistique se fait par les soins du Ministre de l'agriculture, M. Leroux dit que ce Ministre demande la statistique au point de vue agricole et commercial, mais que le Ministre de l'intérieur la demande toujours au point de vue du recensement des communes ; seulement la première se fait tous les ans, et la seconde seulement tous les cinq ans.

M. Rigaut fait observer que, du reste, la statistique se concentre forcément, en dernier lieu, au Ministère de l'intérieur et que c'est le Ministre de l'intérieur qui est chargé de veiller à l'exécution de cette statistique et d'en indiquer l'esprit.

M. Grosselin propose au Congrès de formuler un vœu dans ce sens, pour faire suite à celui de la veille.

M. Rigaut fait observer que, dans ce cas, c'est au Ministre de l'intérieur à s'entendre avec son collègue de l'instruction publique, pour que ce dernier donne des ordres aux instituteurs.

Comme exemple de cet échange de bons procédés entre Ministres, M. Rigaut rappelle que les préfets correspondent avec tous les Ministres, bien qu'ils ne relèvent que du Ministre de l'intérieur.

M. LE PRÉSIDENT met aux voix et la réunion adopte, comme complément du vote de la séance précédente, le paragraphe suivant, formulé par M. Grosselin :

Le Congrès émet en outre le vœu qu'une circulaire soit adressée tant aux maires qu'aux instituteurs de chaque commune, pour obtenir les renseignements statistiques nécessaires, et il appelle l'attention de l'autorité sur le modèle de tableau ci-après, qui lui paraît remplir les conditions désirables.

Sourds-muets	Nom et prénom	
	Date de naissance	
	Lieu de naissance	
	Causes de surdité	de naissance
		acquise
	état de santé	
	état intellectuel	faible ou nul
		moyen
		élevé
	Instruction	nulle
en cours		
terminée		
�cole dans laquelle le sourd-muet est instruit :		
Condition pécuniaire et moyens d'existence	riche	
	aisé	
	pauvre	
Profession		
Parents	Nom et prénoms du père	
	Sa profession	
	Sa condition	
	Nom et prénoms de la mère	
	Sa profession	
	Lien de parenté entre le père et la mère	
	Ancêtres ou collatéraux sourds-muets	
<i>Observations :</i>		

M. LE PRÉSIDENT. Nous pouvons passer à la question : Des causes de la surdité ; la parole est à M. l'abbé Lambert.

M. l'abbé LAMBERT. Il y a des causes que j'appellerai *radicales* et des causes *accidentelles*. Les causes radicales sont : l'hérédité, les tempéraments viciés, la scrofule. . .

M. l'abbé Lambert donne lecture de quelques pages extraites d'un livre¹ où il a énuméré les différentes causes de surdité, et signale à ce point de vue le danger des mariages entre parents à tous les degrés défendus par l'Église.

M. MAGNAT, ne parlant que des sourds-muets réunis dans l'école Pereire qu'il dirige, dit avoir 63 élèves, dont 13 seulement sont sourds-muets de naissance. Sur ces 13 sujets, 4 sont sourds-muets par hérédité, 7 sont nés de parents scrofuleux et 3 sont issus de mariages consanguins. Il signale le fait curieux de trois sourds-muets frères ou sœurs, nés de parents parfaitement sains, vigoureux et très bien constitués. Étonné de trouver tant de sourds-muets dans une seule maison, trois enfants sur six, il s'informa auprès des parents s'ils n'avaient pas de sourds-muets dans leur famille. Ceux-ci n'en trouvaient ni du côté paternel ni du côté maternel ; mais ils finirent par découvrir que leur arrière-grand-père était sourd-muet. Voilà pour l'hérédité.

Sans croire que les enfants issus de mariages consanguins doivent nécessairement être sourds-muets ou idiots, M. Magnat désire que le Congrès attire l'attention des docteurs sur cette importante question. Mais il constate que le plus grand nombre des

1. *Le langage de la physionomie et du geste mis à la portée de tous*. Paris, 1865, in 12°.

sourds-muets le sont devenu à la suite de maladies accidentelles, et c'est sur quoi l'attention des médecins lui paraît devoir être appelée.

Il est aussi d'avis de provoquer la création d'une clinique de sourds-muets dont le résultat serait de faire connaître l'état de ces infortunés qui n'a pas été étudié. À ce sujet M. Magnat signale un rapport adressé à l'Académie de médecine par M. le D^e Tripier, à la suite d'une visite par lui faite à l'école Pereire, après laquelle il a cru pouvoir rapporter la cause de la surdité à une maladie étudiée par Duchesne. Il pense que, si l'attention des docteurs est attirée sur cette question, plusieurs d'entre eux, lorsqu'ils soigneront un enfant atteint d'une fièvre cérébrale ou de toute autre maladie de cette nature, chercheront à éviter les lésions qui se produisent au cerveau et qui amènent la surdité.

M. l'abbé BALESTRA croit que les fatigues exagérées dans le moment de la gestation et les fortes impressions éprouvées par les mères peuvent être une des causes de surdité chez les enfants, et que cette infirmité peut aussi provenir de lésions dans l'oreille. C'est une question à examiner. Il constate que dernièrement, en Italie, le député Friscia a demandé au Ministre de l'instruction publique de créer une école affectée à l'étude spéciale du traitement des maladies de l'oreille, qu'une école de ce genre existe à Naples et que le Ministre a promis de s'en occuper.

Il demande s'il ne serait pas possible d'engager les Facultés, les Universités à s'occuper de cette étude.

M. LE PRÉSIDENT croit savoir que l'année dernière un cours libre a été professé sur ce sujet à l'École de médecine de Paris.

M. BOUVIER dit qu'il faut diviser les sourds-muets en deux catégories : les sourds-muets de naissance et ceux qui le deviennent à la suite de maladies.

Ceux-ci sont beaucoup plus nombreux et composent au moins les deux tiers des sujets. Il en est qui sont frappés de surdité à cinq, six, sept et même huit ans. Ils ne perdent pas instantanément la parole ; ils la conservent encore quelque temps, mais tous les jours ils parlent un peu moins jusqu'au moment où la mutité devient absolue. M. Bouvier fait observer que si, avant le moment fatal, on les envoyait dans une école où fût pratiquée la méthode d'articulation, on leur conserverait l'usage de la parole et qu'ils parleraient mieux.

Ces infortunés se rencontrant surtout dans les classes pauvres, l'orateur pense que leur disgrâce peut s'expliquer par le manque de soins ; il croit qu'on n'a pas eu les moyens d'avoir un médecin ou que la mère n'a pas toujours été là.

Les sourds-muets de naissance ne forment guère que le tiers de ces malheureux. Ils peuvent se diviser en trois catégories.

La première, et la plus nombreuse, se compose de ceux qui sont nés de mariages consanguins entre cousins germains ou même entre cousins au deuxième degré. M. Bouvier cite à l'appui des exemples pris dans l'établissement qu'il dirige, et il emprunte à l'ouvrage de M. le chanoine de Haerne un témoignage établissant que, à Berlin, pour les Israélites, parmi lesquels les mariages consanguins sont très fréquents, la proportion des sourds-muets est comme 1 est à 673, que pour les évangéliques elle est comme 1 est à 2 173, et pour les catholiques comme 1 est à 3 179.

La seconde catégorie se compose de ceux qui ont des sourds-muets dans leur famille en ligne directe ou eu ligne collatérale, ou

même de ceux qui ont eu des parents ou des grands parents très sourds sans mutité.

La troisième catégorie renferme ceux dont l'infirmité provient des causes énumérées par M. l'abbé Lambert, c'est-à-dire l'humidité, l'air fétide des habitations, les divers états exercés par les parents, l'union, dans le mariage, des tempéraments scrofuleux ou nerveux. M. Bouvier y ajoute l'ivrognerie et l'habitude du vice chez les parents, et en prend occasion pour recommander la prédication de la morale chrétienne.

M. HUGENTOBLER lit un mémoire sur cette question.

Les causes de la surdité, dit-il, sont très complexes et souvent difficiles à définir. Elles appartiennent à deux ordres différents, et on les divise en causes essentielles et en causes accidentelles.

Dans les causes essentielles, on comprend toutes celles qui agissent directement sur le nerf auditif de manière à abolir ses facultés sans porter atteinte aux autres parties de l'appareil de l'ouïe. Telles sont : l'atrophie du nerf auditif, sa paralysie ou une altération du cerveau qui enlève au Sujet la faculté d'entendre.

Au nombre des causes essentielles, il faut admettre l'hérédité. M. le D^r Bonnafont croit qu'on leur attribue quelquefois une importance exagérée et, quant à moi, je partage son avis.

L'hérédité figure pour 22 % sur le total de mes élèves anciens et actuels, et je crois ce chiffre assez conforme à la réalité, car je l'ai rencontré souvent sur d'autres tableaux analogues.

Elle ne se montre pas toujours en ligne directe, et j'ai eu maintes occasions d'observer qu'elle se transmet moins de père en fils que dans l'embranchement des familles.

M. Bonnafont dit dans son remarquable ouvrage sur les maladies des oreilles : « Il existe, au point de vue de l'hérédité, de

grandes bizarreries qui resteront « toujours inexplicquées », et il nous en cite des exemples auxquels je me permets d'en ajouter quelques-uns tirés de ma pratique. Je lis, entre autres, sous la rubrique : hérédité, dans le tableau de mes élèves :

N° 9. J. B. Une fille et deux garçons sourds-muets dans cette famille ; deux autres enfants entendent. La sœur du père a un petit garçon sourd-muet et idiot.

N° 21. M. Le frère jumeau de cet enfant est idiot et paralytique, ainsi qu'un frère cadet. Les cinq demoiselles nées des mêmes parents sont parfaitement bien. Hérédité dans la famille ; Mm° M. et la sœur de son mari sont sourdes-muettes.

N° 34 et 35. U et J. frères jumeaux qui ont encore une sœur également sourde-muette. Six autres enfants du même lit entendent. Hérédité du côté du père.

N° 64 et 66. F. J. et M. K. Deux filles et un garçon sourds-muets du même lit ; quatre autres enfants entendent. La mère *est* morte poitrinaire; le père est mi ivrogne.

N° 71. E. A. Hérédité du côté de la mère. Une de ses sœurs a également un enfant sourd-muet et son frère deux enfants idiots. Un cousin de la mère est encore sourd-muet.

N° 89 et 90. R. et G. M. frères sourds-muets. Dispositions scrofuleuses et un cas d'épilepsie du côté maternel.

La consanguinité est la seconde cause essentielle de la surdité. Elle figure sur ma liste pour 18 %, ce qui me paraît énorme, quand on considère combien d'autres infirmités désolent ces familles; car non seulement la surdité, mais encore l'idiotisme, les scrofules et une débilité générale y sont très et trop souvent remarqués.

Je dirai, avec le D^r Boudin, « que les victimes des unions consanguines sont malheureusement trop nombreuses pour que

les Gouvernements comprennent enfin qu'il est de leur devoir de mettre un ternie à tant d'abus et de faire inscrire dans les codes le fait de la consanguinité comme une cause d'empêchement au mariages. »

Les causes accidentelles de la surdité se divisent en deux groupes, savoir : en maladies déterminées et en accidents proprement dits.

Leur proportion est de 60 %, soit les 3/5 de tous les sourds-muets. Ce chiffre vous frappe peut-être, mais je ne le crois point exagéré, si nous tenons compte des enfants qui perdent rouie dans la première année de leur existence et qui, par conséquent, passent pour sourds-muets de naissance, comme n'ayant jamais parlé.

Les causes accidentelles de la surdité sont : les convulsions, la scarlatine, la rougeole, la méningite, le transport au cerveau, les scrofules, la coqueluche, la fièvre nerveuse, la fièvre typhoïde, les tumeurs glanduleuses, l'hydropisie du cerveau, les polypes.

Les accidents proprement dits sont : la chute, la frayeur, la rupture ou perforation du tympan, les courants d'air, la naissance avant terme, la négligence, l'humidité, les mauvais traitements, l'introduction de corps étrangers dans le conduit auditif.

Je laisse aux médecins le soin de nous expliquer comment la surdité peut être produite par telle ou telle maladie, pour dire deux mots encore sur les accidents et les impr voyances qui peuvent occasionner la surdité et qui généralement pourraient être évités.

En fait de négligence, j'ai un cas fort singulier à vous signaler, se rapportant au né 31 de mon tableau. La tête de cette enfant est aplatie du côté droit et allongée par en haut. Il paraît que des parents très peu consciencieux ont laissé leur petite fille se coucher

toujours du même côté durant des mois entiers. L'oreille droite est morte, l'oreille gauche perçoit des bruits, et B. B. entendrait très probablement si on avait pris soin d'elle.

Les courants d'air font beaucoup plus de mal aux enfants qu'on ne le pense. Il n'est guère nécessaire, pour ces petits êtres, qu'on leur couvre la tête du bonnet bien connu de tout le monde. Ce n'est pas l'air et la fraîcheur qui leur sont nuisibles ; ce sont les courants d'air auxquels trop souvent et sans y songer les parents exposent leurs enfants chéris qui empoisonnent leur vie dès la naissance.

L'humidité et ce qui la provoque, l'absence d'air et de lumière sont encore de cruels ennemis de l'enfance avec lesquels il faut compter. Que le logement du plus pauvre reçoive l'air et la lumière que le bon Dieu a créés pour les besoins de tout le monde. Ces constructions sans fenêtres, ressemblant à des ruines du moyen âge, sont malsaines ; les autorités, conseils généraux, conseils municipaux, nous tous enfin nous devons attirer l'attention publique sur cette grave question.

Que l'exemple soit donné par l'Administration et par nous dans la construction des asiles et des écoles ; il sera bientôt suivi par le petit bourgeois et le paysan pour le plus grand bien du peuple tout entier.

Cette lecture terminée, M. Hugentobler, revenant sur les causes de la surdité, signale la méningite comme ayant pris une grande extension depuis une vingtaine d'années et ayant frappé le plus grand nombre des enfants sourds-muets. Cette maladie a été, dit-il, l'objet d'une étude spéciale de la part des médecins allemands, qui attribuent la marche en zigzag des sujets atteints de surdi-mutité à la suite d'une méningite au déplacement des petits osselets de l'oreille.

M. Hugentobler parle d'expériences faites sur toutes sortes d'animaux vertébrés, sur des chiens et même sur des pigeons auxquels on a écarté les petits osselets de l'oreille appelés marteaux-enclumes, expériences à la suite desquelles ces animaux avaient perdu l'équilibre et n'avaient plus qu'une marche vacillante.

M. le PRÉSIDENT rappelle que les travaux de Flourens ont prouvé qu'un pigeon à qui on a enlevé les tissus des canaux demi-circulaires ne peut plus se tenir debout.

M. HUGENTOBLER termine en constatant que la France a très peu de spécialistes, tandis que, en Allemagne, où l'on a été poussé par le besoin à une étude particulière de cette question, il n'y a pas une ville de 50 000 habitants qui n'ait son spécialiste pour la surdi-mutité.

Une discussion s'engage entre M. Magnat et M. Hugentobler, au sujet de l'opinion émise par le D^r Bonnafont, dans son livre, et citée par M. Hugentobler, d'après laquelle on attribuerait une importance exagérée à l'influence de l'hérédité. Or, M. Bonnafont disant ailleurs que cette influence se traduit d'une manière générale, tantôt d'une façon, tantôt d'une autre, M. Magnat croit voir là une contradiction.

M. HUGENTOBLER. M. le D^r Bonnafont cite l'hérédité comme étant une des causes de la surdité. M. Hugentobler croit aussi que l'hérédité est moins dangereuse que la consanguinité, c'est-à-dire que le mariage des sourds-muets entre eux est moins dangereux que le mariage entre parents. Il dit connaître une vingtaine de familles où l'un des deux époux est sourd-muet et n'en

connaître qu'une seule ayant un enfant sourd-Muet. C'est, à sa connaissance, le seul cas où la surdité ait été transmise directement. Il ne prétend pas que cette surdité ne puisse reparaître un jour ou l'autre ; mais, suivant l'orateur, ce n'est pas un danger aussi grand qu'on le dit.

M. LE PRÉSIDENT donne communication d'un renseignement américain duquel il résulte que, sur un nombre de 2 109 sourds-muets, il y en avait 24 dont le père et la mère étaient atteints de surdi-mutité et 17 dont l'un des deux auteurs était sourd-muet.

M. l'abbé BALESTRA dit que, dans le pays de Breganzona, canton du Tessin, un sourd-muet s'est marié avec une femme qui n'était pas sourde, et qu'ils ont eu une fille et deux garçons sourds-muets.

M. l'abbé LAMBERT déclare avoir été souvent consulté par les familles, au sujet des mariages entre un sourd-muet et une entendante et vice versa. Il pense que, si le père est sourd-muet de naissance, le danger est à peu près certain ; mais que, s'il l'est par suite d'accident, le danger n'existe pas.

M. MAGNAT estime qu'il est très difficile de déterminer la proportion des enfants sourds-muets qui proviennent de mariages consanguins, parce que, pour établir cette proportion d'une manière sérieuse, il faudrait d'abord connaître le nombre des mariages. Il est certain, dit-il, que les personnes dont la surdité est congénitale sont exposées à avoir des enfants sourds-muets ; en tout cas, il est très certain que, parmi leurs descendants, à la deuxième ou à la troisième génération, il se trouvera des sourds-

muets. Aussi M. Magnat pense-t-il que, avant de déterminer le nombre de sourds-muets ou d'idiots provenant de mariages consanguins et surtout avant d'affirmer que les sourds-muets sont les plus nombreux, il faudrait connaître exactement le nombre de mariages consanguins.

MM. l'abbé Lambert, Grosselin, le frère Louis, le pasteur Bouin, l'abbé Delaplace et l'abbé Balestra prennent successivement la parole dans une discussion sur laquelle M. le vice-président Rigaut présente les observations suivantes : M. Magnat, dit-il, est arrivé immédiatement au but. La proposition qu'il a émise me paraît résumer les faits et couronner le travail. Il a demandé l'établissement d'une clinique. Évidemment cet établissement est désirable. Il est à remarquer que les médecins, même les plus éminents, ignorent ce qu'est le sourd-muet dont l'état pathologique n'a jamais été bien défini. M. Rigaut dit avoir été lui-même très étonné, quand il a été initié à ces questions, d'apprendre que le mutisme dérivait de la surdité. Il pense donc qu'il y a lieu d'intéresser les Facultés de médecine à la cause des sourds-muets et de leur demander d'instituer des cours consacrés à l'étude de cette infirmité.

MM. l'abbé DELAPLACE et l'abbé BALESTRA ayant parlé de l'utilité que peuvent avoir les bains de mer pour la santé des sourds-muets, dont l'infirmité est une conséquence des scrofules, M. Rigaut les remercie d'avoir appelé l'attention sur ce point, parce qu'il peut être également recommandé au Conseil municipal de Paris, qui doit s'occuper du vote des 10 millions consacrés à l'Assistance. Il voudrait voir publier des livres destinés aux femmes qui savent qu'elles deviennent mères, et dans lesquels

elles pourraient puiser toutes les indications nécessaires sur les soins à prendre tant pour elles-mêmes au moment de la parturition et de la gestation que pour l'enfant au moment de sa naissance. Il estime qu'on pourrait retirer de grands avantages d'un mouvement d'opinion dans ce sens, qu'il y aurait utilité à créer, dans cette vue, une chaire à la Faculté de médecine et qu'il en résulterait une série de publications précieuses.

M. l'abbé LAMBERT presse le Congrès de signaler à l'opinion publique les dangers qui peuvent résulter des mariages consanguins au point de vue de la surdité, du mutisme, et il insiste sur la nécessité d'une statistique qui constate le nombre des sourds-muets provenant de ces unions.

M. E. GROSSELIN lit la rédaction d'un vœu à soumettre au Gouvernement dans ce sens. Cette rédaction donne lieu à une discussion dans laquelle plusieurs orateurs prennent la parole.

M. RIGAUT, tout en croyant au danger des mariages consanguins, n'est pas d'avis qu'on provoque contre eux une disposition légale. Il pense que le Congrès doit se borner à appeler l'attention publique sur cette question et à provoquer la création d'une chaire où elle soit étudiée au point de vue de la médecine.

L'assemblée adopte à l'unanimité, dans les termes suivants, la rédaction qui lui a été soumise par M. E. Grosselin :

Le Congrès appelle l'attention publique sur les conséquences fâcheuses des mariages consanguins au point de vue à la santé des enfants qui en naissent, et notamment de la surdi-mutité qui peut en être le résultat.

Il émet le vœu que l'attention de tous les médecins se porte :

1° *Sur les causes de la surdité ;*

2° *Sur les conseils à donner aux familles soit pour reconnaître l'existence de l'infirmité, soit pour éviter les conditions dans lesquelles elle peut se produire ;*

3° *Sur le traitement à suivre pour faire disparaître ou atténuer l'infirmité.*

Le Congrès émet en outre le vœu qu'une chaire de surdi-mutité soit créée dans les Facultés de médecine, ou, tout au moins, qu'un certain nombre de leçons soient consacrées à l'examen de la question, afin de répandre les connaissances utiles sur les causes de cette infirmité, sur les moyens préventifs à lui opposer et sur le traitement dont elle est susceptible.

Après le vote de ce vœu, le Congrès passe à la question de l'État psychologique du sourd-muet.

M. MAGNAT lit sur ce sujet un travail dans lequel, exposant d'abord de quelle manière les facultés se développent dans l'enfant pourvu de tous ses organes, il montre comment, après avoir commencé par sentir, il arrive à raisonner ses sensations, et comment aussi, le besoin de communiquer ses sensations lui en faisant trouver le moyen, il passe du cri élémentaire aux modulations de la série des voyelles, pour arriver enfin au langage articulé, animé par l'action.

Mais le mot par lui-même ne réveille aucune idée si l'esprit n'identifie le sens du mot avec le mot lui-même, et c'est ici qu'éclate la différence qui existe entre l'entendant et le sourd.

Chez l'entendant, la parole sort naturellement des lèvres à certains moments et sous l'influence de certaines circonstances. Doué qu'il est de la faculté d'entendre et de celle de parler, qui

sont constamment provoquées et sollicitées, profitant de tout ce qui se dit autour de lui, son intelligence se développe sans cesse, grâce à la curiosité toujours éveillée et satisfaite, tandis que celle du sourd-muet, exclue des avantages qui résultent pour les autres hommes d'un commerce habituel avec leurs semblables et de l'échange journalier de leurs idées, ne saurait guère dépasser le cercle étroit des désirs, des appétits physiques et des besoins relatifs à sa propre conservation.

C'est au moyen des signes, son langage naturel, que le sourd-muet arrive à se faire comprendre de ceux qui l'entourent. À ses regards tantôt brillants et expressifs, tantôt mornes et ternes ; à ses mouvements tantôt prompts et décidés, tantôt lents et incertains, on devine, on découvre en lui les efforts impuissants d'une intelligence qui ne peut traduire ni transmettre facilement ses impressions. Pourrait-il en être autrement ? Le monde est-il pour lui autre chose qu'une mystérieuse solitude où tout lui fait sentir son impuissance et son infirmité ? Si on lui ôte les caresses de sa mère, que lui reste-t-il de commun avec la société ? Aussi les facultés intellectuelles dont il est doué comme nous s'engourdissent, s'atrophient avec l'âge, et trop souvent, hélas ! finissent par s'éteindre faute d'aliment.

À ce malheur s'en vient ajouter un autre, conséquence d'une commisération mal entendue. À ce malheureux enfant privé de jouissances morales, on croit devoir des compensations d'un autre genre. Ses parents, ses amis le comblent souvent de jouissances matérielles; on ne sait pas résister à ses désirs, à ses instincts, et, par faiblesse, on entretient sa gourmandise, source d'abrutissement et de misère. Dès lors, faut-il s'étonner des penchants irréguliers qui se manifestent en lui : l'égoïsme, la dureté, l'obstination et l'imprévoyance ? Et le fruit de cette éducation

déplorable, c'est de développer un caractère ombrageux, impatient et vindicatif. Pauvre enfant, il se révolte contre une société qu'il n'a pu comprendre et qui souvent ne l'a pas compris non plus. (Applaudissements.)

Voilà, Messieurs, le premier état du sourd-muet; M. l'abbé Lambert va nous faire comprendre le second.

M. l'abbé LAMBERT, comme conclusion aux judicieuses observations de M. Magnat, lit quelques pages de son ouvrage déjà cité¹. Il reconnaît qu'un certain nombre de sourds-muets naissent avec des tendances plus ou moins marquées pour l'idiotisme et que ces tendances sont augmentées par l'abandon et le repousse-ment auxquels ils sont quelquefois exposés, par l'irritation que leur cause le dédain des autres enfants portés à les regarder comme des idiots, enfin par les idées fausses et bizarres qu'ils se font sur toutes choses et qui les amènent souvent à l'idiotisme. Il n'en regarde pas moins comme une déplorable erreur de prétendre que les sourds-muets ordinaires n'ont, avant leur instruction dans une école, aucune idée intellectuelle, aucune notion du devoir et vivent à l'état purement organique et animal. L'expérience journalière est là, dit M. l'abbé Lambert, pour prouver que leur âme est comme un appartement richement meublé, mais dans lequel règne d'abord l'obscurité la plus profonde. Toutes les facultés y existent, mais pour ainsi dire endormies, selon la belle expression de saint Augustin ; elles attendent le moment du réveil et de l'exercice. Il faut donc de toute nécessité que la lumière y pénètre pour donner à chaque objet sa forme, sa teinte, sa valeur... Le premier point de lueur est introduit dans l'âme du sourd-muet,

1. Voir page 37.

tout comme dans l'enfant doué de l'ouïe, par les objets extérieurs, les actions des hommes, le spectacle varié de la nature, toutes choses qui font sur le sourd-muet les mêmes impressions que sur l'enfant qui entend, attirent son attention, frappent son imagination, se gravent dans sa mémoire, fécondent son esprit. L'égalité entre le sourd-muet et l'enfant qui jouit de l'intégrité de ses sens ne cesse qu'au moment où ce dernier entre en possession de la parole. Témoin des phénomènes de la nature, le sourd-muet observe, réfléchit, juge, lie souvent l'effet à la cause, prévoit, etc. Il éprouve les mêmes sentiments que les autres enfants ; le monde moral ne lui est pas entièrement fermé ; il a quelques notions de la propriété, il distingue le vrai du faux et attache à l'un l'idée du devoir, à l'autre la honte d'une action mauvaise ; le juste le trouve en général soumis, mais l'injuste l'indigne toujours et, s'il est obligé de le subir, il se révolte et s'exaspère. Il peut même, selon le milieu dans lequel il vit, s'élever à un vague pressentiment d'un être supérieur; mais incapable de se former aucune idée exacte de la Divinité, il la matérialise.

Rencontrant l'opinion d'après laquelle la parole écrite ou parlée serait absolument nécessaire pour donner des idées religieuses au sourd-muet et pour les développer, l'abbé Lambert la réfute et déclare que nos langues artificielles développent sans doute le sentiment moral et les idées religieuses, mais qu'elles ne les donnent pas. « Je me suis occupé, depuis vingt-cinq ans, dit-il, de l'instruction morale et religieuse de nos sourds-muets. Eh bien ! dans les plus intelligents, je ne dis pas dans tous, j'ai remarqué que, quand il s'agissait de leur donner des idées religieuses, lorsque j'arrivais à la notion de Dieu, ce n'était plus comme une simple idée nouvelle qui leur arrivait, c'était comme quelque chose de pressenti, de cherché, d'attendu, de découvert et de retrouvé ;

c'était comme la clef de voûte de toutes les autres idées, c'était comme le soleil se levant sur l'horizon de leur intelligence. »

M. l'abbé LAMBERT termine en niant qu'on puisse jamais suffisamment développer l'intelligence du sourd-muet sur les phénomènes les plus simples, les plus usuels de la vie, dans une école sans Dieu.

M. MAGNAT faisant observer qu'il reste à prendre une résolution sur la question philosophique, M. Bouvier dit qu'elle est facile à prévoir. M. Rigaut la formule en disant que le Congrès estime que le sourd-muet non atteint d'idiotisme jouit des mêmes facultés morales et intellectuelles que l'entendant parlant. M. E. Grosselin objecte que c'est une résolution philosophique et non pratique.

Vu l'heure avancée, la suite de la discussion est renvoyée au lendemain. La séance est levée à six heures et un quart.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

3^E SÉANCE DU MERCREDI 25 SEPTEMBRE 1878 PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — état psychologique du sourd-muet. Résolutions proposées par MM. Grosselin, l'abbé Lambert et Rigaut ; discussion : M. Magnat et M. Gaudon. Adoption de la rédaction proposée par M. Rigaut. — Du rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet : MM. l'abbé Delaplace, Grosselin, le frère Louis, Hugentobler, Magnat, Bouvier, Rigaut, M^lc Gaudon, l'abbé Lambert, Blondel, l'abbé Balestra. Adoption par le Congrès de la résolution proposée par M. Rigaut. — le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants-parlants ? M. Magnat.

M. LE PRÉSIDENT déclare la discussion ouverte sur la résolution à voter relativement à l'état psychologique du sourd-muet.

M. l'abbé LAMBERT propose une rédaction à laquelle M. E. Grosselin en oppose une plus brève¹, mais qui, en faisant mention des signes naturels dont le muet se sert pour correspondre avec ses semblables, paraît à M. Rigaut passer le domaine psychologique et engager prématurément l'opinion du Congrès sur la question des méthodes d'enseignement applicables au sourd-muet.

M. RIGAUT propose donc la rédaction suivante :

Le Congrès estime que le sourd-muet non atteint d'idiotisme possède initialement les mêmes facultés intellectuelles et morales que l'enfant entendant-parlant et, en conséquence, a droit à une édu-

1. Voici la rédaction proposée par M. E. Grosselin : « Le Congrès, admettant que le sourd-muet possède initialement les mêmes facultés intellectuelles que l'entendant, pense, sans entrer dans l'examen des diverses méthodes qui pourront être employées à l'école pour développer son intelligence, qu'il faut utiliser la manière dont il exprime spontanément ses impressions et ses idées pour ramener à l'usage de la langue commune à tous. »

cation analogue et équivalente par des moyens et des nue-Modes appropriées.

M. RIGAUT fait observer que, en acceptant cette résolution, le Congrès laisse complètement de côté la question de méthode et reste dans la question psychologique, la seule qu'il ait à résoudre en ce moment.

M. MAGNAT dit que, après avoir étudié la psychologie du sourd-muet, il ne s'agit plus que d'établir le principe sur lequel doit être basée la méthode. Il a été reconnu que le sourd-muet jouit des mêmes facultés que l'entendant ; seulement, arrivés à un certain âge, tandis que l'un développe son intelligence au moyen de la parole et en se mettant en communication avec ses semblables à l'aide de l'ouïe, l'autre, privé de cet avantage, reste généralement isolé et son intelligence demeure stationnaire. Si le sourd-muet reçoit des impressions comme l'entendant-parlant, ce n'est pas comme lui par la parole qu'il les communique ; c'est par les signes, qui sont également un langage.

Le sourd-muet et l'entendant-parlant ont chacun leur langage; mais ces langages sont fort différents l'un de l'autre, et, comme pour instruire l'entendant-parlant on se sert de la parole, c'est des signes qu'il faut se servir pour instruire le sourd-muet.

M. MAGNAT ne dit pas de prendre les signes du sourd-muet pour base de son instruction, mais de s'en servir pour lui apprendre le langage national.

C'est sur ce principe qu'il demande qu'on vote une résolution, sans rien préjuger de la méthode.

M. RIGAUT, d'accord avec M. Magnat, croit cependant qu'il faut diviser les questions et estime que sa proposition répond mieux à la question du programme.

M^{lle} GAUDON, tout en constatant le lien étroit des deux questions, demande qu'on commence par voter sur l'état psychologique du sourd-muet.

M. LE PRÉSIDENT met aux voix la proposition de M. Rigaut, qui est adoptée.

La question s'ouvre alors sur la seconde partie de la proposition de M. Grosselin, aux termes de laquelle il y a lieu « d'utiliser la manière dont le sourd-muet exprime spontanément ses impressions et ses idées pour l'amener à l'usage de la langue commune à tous ».

M^{lle} GAUDON pense qu'il faut commencer par recourir aux signes, mais pour les abandonner aussitôt qu'on est arrivé à un autre moyen de communication.

M. GROSSELIN soutient sa proposition en déclarant que le premier, le seul moyen, d'entrer en communication avec un sourd-muet, c'est de se servir des signes qu'il a naturellement à sa disposition.

M. RIGAUT repousse cet amendement, par le seul motif qu'il ne lui paraît pas à sa place.

Le paragraphe n'est pas adopté.

Le Congrès passe à la question du rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet.

M. l'abbé DELAPLACE, rappelant le sort des sourds-muets depuis la plus haute antiquité, déclare que c'est à des prêtres qu'ont été dues les premières tentatives faites pour les instruire. Il énumère ensuite les devoirs de la famille à leur égard, aux points de vue physique, intellectuel et moral. Parlant de l'instruction à donner au sourd-muet, il rappelle que l'abbé de l'Épée faisait parler les sourds et leur faisait même prononcer des discours.

Entre autres choses, il recommande aux parents de maintenir leurs enfants sourds-muets dans la même discipline que leurs frères entendants-parlants.

Il leur recommande encore de donner à leurs enfants quelques notions d'articulation et de dactylologie qui les préparent à l'instruction qu'ils recevront à l'école.

M. l'abbé LAMBERT déclare se défier beaucoup de la faiblesse des père et mère pour le sourd-muet qu'il conseille de faire entrer le plus tôt possible à la salle d'asile, dont la directrice aura sur lui plus d'influence que la mère, et où il prendra l'habitude de l'obéissance, puis de l'envoyer à l'école primaire et ensuite, à l'âge de dix ou onze ans, à l'école spéciale.

M. GROSSELIN estime que la part que la famille doit prendre dans le développement intellectuel du jeune sourd-muet se lie intimement à la question de la méthode qui doit être adoptée de préférence. « Si l'enseignement de la parole, dit-il, pouvait être donné facilement par tous et si l'habileté à lire sur les lèvres pouvait être acquise rapidement, la parole étant le moyen de

communication le plus parfait et le plus à la portée de tous, il n'y aurait pas à chercher autre chose. » Mais, en raison des conditions un peu difficiles à remplir que l'emploi de cette méthode exige aussi bien de la part du maître que de la part du sourd-muet, M. Grosselin pense que, dès l'âge où l'enfant est apte à concevoir des idées et serait en état de les communiquer aux autres s'il n'était pas infirme, il est important de le mettre en possession d'un langage qui se confonde si bien avec celui des entendants qu'il ne nécessite pas une étude particulière de la part de ceux-ci, et en même temps qu'il aide le sourd-muet à reconquérir peu à peu la parole. « C'est là, dit-il, le langage que crée la méthode phonomimique. En effet, mettant acuité de chacun des éléments phonétiques qui entrent dans la composition de notre langage parlé un geste qui en est l'équivalent dans l'ordre des choses visibles, elle constitue un langage accessible à l'œil du sourd; des suites de gestes forment pour l'œil des mots et des phrases correspondant exactement, élément pour élément, à ceux que l'oreille perçoit sous forme de sons. »

« L'étude que demandent ces gestes pour être appris est singulièrement facilitée par les idées familières qui servent de lien entre eux et les sons qu'ils sont destinés à représenter. On conçoit en effet que l'expression de certains sentiments, la perception de certains phénomènes peuvent avoir deux aspects : un aspect sonore qui impressionne l'oreille, un aspect visible qui impressionne l'œil. On peut, par un choix judicieux, arriver à personnifier pour ainsi dire chaque élément phonétique et à rapprocher d'eux des gestes qui rappellent les mêmes idées. »

« Ces gestes seront donc vite appris et facilement retenus par ceux qui auront un intérêt quelconque à communiquer avec des sourds-muets, et ils constitueront bientôt un langage qui mettra

les entendants à même d'apprendre aux sourds-muets vivant au milieu d'eux le nom de toutes les choses qui les entourent ou des qualités qu'elles peuvent présenter, ainsi que les mots par lesquels on désigne les actions, les rapports, etc. »

« C'est ainsi que la famille pourra commencer à former le vocabulaire de l'enfant et l'initier à la phraséologie, par conséquent ouvrir son intelligence par l'échange d'idées qui s'établira entre elle et lui. »

« L'emploi de ces gestes n'est d'ailleurs, ajoute M. Grosselin, nullement contradictoire avec l'enseignement de la parole. Étant phonétiques, ils lui viennent au contraire en aide, en donnant un point d'appui plus certain aux observations que le sourd peut faire des mouvements exécutés par l'appareil vocal d'une façon concomitante avec les gestes. Ils suppléent à la difficulté que, à toute époque de son instruction, le sourd devenu parlant peut éprouver à lire sur les lèvres certains mots moins aisés à saisir, parce qu'ils ne nécessitent pas des mouvements aussi apparents ou parce que, étant des noms propres, des mots rarement usités, rien ne peut mettre sur la voie celui qui est embarrassé pour les lire. »

M. Grosselin insiste sur la nécessité de ne pas séparer la question de méthode du rôle que la famille joue dans l'instruction. L'enfant entendant-parlant n'arrive pas à l'école sans rien savoir. Il a déjà recueilli dans sa famille certaines notions qui constituent une véritable instruction, non pas régulière comme celle de l'école, mais qui, donnée à tout instant, à bâtons rompus, ne laisse pas que d'avoir son efficacité. Le rôle de la famille est de commencer l'instruction du sourd-muet par certains moyens que M. Grosselin se réserve de développer plus tard.

Le frère LOUIS demandant qu'on établisse pour les sourds-muets des salles d'asile spéciales, M. LE Président lui fait observer qu'il s'agit en ce moment des soins qui peuvent et doivent être donnés aux petits sourds-muets par les membres de sa famille.

Le frère LOUIS exprimant ensuite l'opinion que la plupart du temps le rôle de la famille, concernant le sourd-muet, est assez restreint, puisque celui-ci est dans des conditions exceptionnelles et qu'il faut des hommes spéciaux pour l'instruire, M. Grosselin déclare ne pouvoir considérer que comme une manière de voir toute personnelle à l'orateur son opinion que le rôle de la famille est à peu près nul en ce qui touche l'instruction.

M. HUGENTOBLER déclare que le rôle de la famille dans les soins à donner au jeune sourd-muet est considérable. « L'isolement et l'abandon, dit-il, tuent en lui les facultés innées. Dès l'âge le plus tendre, il faudrait s'en occuper; l'habituer à la propreté d'abord, et l'instruire à rendre de petits services dans la maison et autour de la maison ; l'initier aux jeux des enfants de son âge, qui ainsi en feront un ami au lieu d'en faire un jouet. »

« Ces occupations attrayantes et utiles fortifient le corps, rendent les membres agiles et adroits, développent l'esprit et fixent l'attention de l'enfant. Elles l'empêchent de contracter de mauvaises habitudes et de laisser prendre trop d'empire à la partie animale de son être, aux appétits matériels, au manger et au boire. »

« Si l'enfant entre à l'école plus tard ainsi préparé, il fera des progrès plus rapides et facilitera considérablement la tâche du maître, qui a malheureusement à lutter si souvent et si longtemps

contre les mauvaises habitudes que l'insouciance ou une tendresse excessive lui out permis de prendre. »

« Si l'enfant doit fréquenter un externat, cette direction intelligente de la part des parents devient alors doublement nécessaire ; car le père, la mère, les frères et sœurs deviennent répétiteurs et instituteurs par moments. »

« Plus on s'occupera directement de l'enfant, mieux cela vaudra ; car il importe d'apprendre de cette manière au sourd-muet les mille petites choses que l'enfant entendant apprend à son insu par la conversation. »

« Je tiens à ajouter que j'attache une importance immense à ce que les parents, ceux qui entourent les enfants, leur apprennent à comprendre les objets en les leur montrant. »

« Nos enfants ont de bons yeux, mais ils passent à côté des choses sans les voir, sans que leur intelligence s'en préoccupe. J'ai dit ce matin comment j'entendais cette instruction et j'ai cité quelques exemples. Ce moyen consiste à montrer au sourd-muet des images. Il faut d'abord s'assurer s'il voit, s'il donne son attention à ce qui passe sous ses yeux dans un livre. Il faut que la mère, le père, l'instituteur fassent comprendre à l'enfant quels sont les objets que les images représentent. »

« Nous avons un chapeau sur l'image. Il faut lui montrer le chapeau de son père pour s'assurer s'il associe l'idée à l'image. Dans un autre moment nous voyons un objet quelconque, un arbre par exemple. Nous lui montrons la gravure ; le petit enfant doit chercher l'arbre pour nous faire voir le rapport qu'il établit entre l'image et l'objet. »

« Allant un peu plus loin, pour faire comprendre la différence qui existe entre les objets, leur nature, on lui dit de pousser un chariot ; l'enfant n'y parvient pas. On y attelle un cheval qui

entraîne le chariot. Cette démonstration fait comprendre à l'enfant que le cheval est plus fort que lui. »

« Pour la culture, vous pouvez employer des procédés du même genre, c'est-à-dire faire observer à l'enfant comment une plante grandit. Vous allez dans un jardin, vous jetez en terre quelques semences sous les yeux de l'enfant; deux ou trois jours plus tard, lorsque, après une bonne pluie, la semence a poussé, vous retournez au jardin et vous la lui faites voir. Vous pouvez prendre un rameau et y faire une marque avec de la craie. Cela frappe l'enfant et plus tard vous lui faites remarquer de combien ce rameau a grandi. C'est en procédant de cette manière que vous envoyez ensuite l'enfant à l'école bien préparé, avec une intelligence ouverte. Tout le monde, je le sais bien, n'a pas le temps de s'occuper d'un enfant comme je l'indique; mais chacun peut le faire dans la mesure de ses forces, de ses moyens.»

M. MAGNAT fait observer que M. Grosselin a présenté l'exposé d'une méthode d'enseignement plutôt que celui des soins à donner à l'enfant. Il se réserve de lui répondre lorsque la discussion sera ouverte sur les méthodes.

M. BOUVIER commence par appeler la sympathie sur les parents qui ont le malheur d'avoir des enfants atteints de surditivité, « Ils ne s'en aperçoivent pas tout d'abord, dit-il, ils se font longtemps illusion, ils espèrent toujours, et, lorsque la chose est évidente pour tout le monde, ils ne veulent pas y croire encore et se l'avouer. Mais le moment vient où ils sont obligés de reconnaître leur malheur. »

« Si les enfants ordinaires ont besoin des soins maternels que rien ne peut remplacer, combien plus les pauvres sourds-muets!

Leurs parents ne doivent pas les abandonner à eux-mêmes, mais s'en occuper avec amour et avec intelligence. Qu'on ne les laisse pas vivre dans l'isolement ; s'il y a une caresse particulière dans la famille, qu'elle soit pour les pauvres déshérités ; que les frères et surtout les sœurs s'empressent autour d'eux, qu'ils les mêlent à leurs jeux, à leurs promenades. Qu'ils ne soient jamais oubliés, sinon ils prendraient un caractère sombre, ombrageux, dont la famille serait la première à souffrir. On dit que les sourds-muets sont tristes, méchants, vindicatifs ; oui, si vous ne vous occupez pas d'eux, s'ils se sentent dédaignés, si on les isole ; non, si vous les faites participer à toutes les joies de la famille. Ils sont alors gais comme les autres enfants et vous en donnent des preuves évidentes. Voilà les premiers soins que leur doit la famille ; ce sont les soins du cœur, auxquels ils sont si sensibles. »

« Cette infirmité est encore une maladie. Ils sont en général faibles, débiles, scrofuleux. Ce pauvre corps réclame aussi des soins particuliers. Que la famille les lui prodigue avec empressement et avec amour ; donnez-lui une nourriture saine, fortifiante, un peu de vin, des toniques, autant que vos moyens pécuniaires vous le permettent. Envoyez-les aux bains de mer. C'est ce que nous faisons pour nos 52 élèves. Nous qui vivons de la charité, nous ne reculons pas devant ce sacrifice qui a de si bons résultats. Comme ils pensent longtemps à l'avance à cet heureux moment ! Comme ils reviennent fortifiés et mieux disposés pour le travail de l'esprit. *Mens sana in corpore sano.*

Quant aux soins intellectuels, je ne crois pas que nous devions pousser les parents à trop s'en occuper dès la première enfance. D'abord tous les parents ne le peuvent pas, puisque la plupart sont ignorants ; je m'en aperçois à leurs lettres, et ceux qui sont instruits ne peuvent guère les diriger. Ils s'y fatigueraient,

y perdraient peut-être leur santé, sans arriver à un bon résultat. Quant à moi, j'aime mieux qu'on m'envoie des tables rases que des enfants auxquels on a donné forcément de mauvais principes d'instruction. Surtout qu'on ne les fatigue pas à les faire parler, car ils nous arrivent plus tard avec une voix de tête, nasillarde, détestable. Lorsque nous recevons de pareils enfants, il nous faut commencer par leur faire oublier ce qu'ils ont mal appris, ce qui n'est pas chose facile. Dans tous les cas, c'est du temps perdu; et puis, quelles conséquences ! On ne peut presque jamais parvenir à leur donner une bonne prononciation. »

« Tout ce que les parents peuvent faire, c'est de leur apprendre à connaître les lettres, à écrire, et s'ils ne peuvent pas le leur apprendre eux-mêmes, qu'ils les envoient à l'école d'asile, ou simplement à l'école primaire. Ils ne seront pas isolés et ils apprendront de plus l'ordre, la discipline et une foule de choses qui frappent les yeux. »

« Il ne faut pas oublier aussi l'instruction morale et religieuse. Lorsque les parents prient, que l'enfant sourd-muet soit là, qu'on le conduise aux offices. »

« Le sentiment religieux se développera par ce moyen. Ce qu'il verra lui fera du bien. Cette âme naturellement chrétienne s'épanouira peu à peu. Ensuite, dès que la chose sera possible, qu'ils l'envoient dans un établissement spécial, car c'est là seulement qu'on pourra développer son intelligence et délier sa langue. Il faut des maîtres spéciaux pour instruire ces jeunes infirmes. »

M. RIGAUT félicite M. Bouvier de l'excellente lecture qu'il vient de faire. On pourrait, dit-il, prendre les points essentiels touchés par lui pour en faire des résolutions touchant notre ques-

tion n° 4. Je crois que ce serait un très bon programme dans ces conditions-là.

Désignant par le mot de *viriculture*, inventé par M. Émile de Girardin, l'éducation qui comprend l'éducation proprement dite et l'instruction, M. Rigaut déclare que, selon lui, elle consiste dans le développement complet de l'individu au point de vue de l'accomplissement intégral de sa destinée. Elle comprend deux éléments : la culture, qui le concerne lui-même, et le moyen de la leur faire acquérir, c'est-à-dire la mise en communication du sourd-muet avec ses semblables. C'est par les signes naturels que la famille du sourd-muet entre en communication avec lui, signes assez restreints au point de vue de leur quantité, et élémentaires pour être plus faciles à comprendre.

Quant à l'instruction religieuse que M. Bouvier propose de lui donner, M. Rigaut serait d'avis de l'ajourner, car il voit des inconvénients à inculquer trop tôt des idées abstraites dans la tête de l'enfant.

M. BOUVIER répond qu'il ne s'agit que de conduire les enfants aux offices et de leur faire voir comment les parents prient.

M^{lle} GAUDON dit qu'il serait à désirer que la famille se fit l'auxiliaire de l'instituteur; mais que son rôle est assez restreint, qu'il se réduit à donner de bons exemples à l'enfant et à lui faire comprendre ce qui est à la portée de son intelligence. « S'il y a, dit M^{lle} Gaudon, une bonne action à faire, que la mère mène toujours son enfant sourd-muet avec elle. J'ajoute que, en fait de conseils pratiques, on peut donner celui de faire toucher à l'enfant sourd-muet les objets avec les mains, comme on l'a dit tout à l'heure, de lui faire acquérir une première notion des phénomènes qui

l'entourent. Seulement, il faudrait que la famille eût à sa disposition un langage qui lui permit d'être entendu de cet enfant, et C'est le langage dont nous sommes convenus d'abord. »

M. l'abbé LAMBERT constate que l'esprit de discipline, de soumission, de patience, et la douceur de caractère se rencontrent toujours à un degré plus remarquable chez les enfants appartenant à une famille chrétienne. Il ne croit pas sans doute qu'on puisse donner à un petit enfant l'idée de Dieu ; mais, parlant ici des familles catholiques, il est bon, dit-il, de l'habituer à faire le signe de la croix et de le conduire à la messe. Il voit toutes ces choses avec beaucoup de plaisir et cela influe sur lui. M. l'abbé Lambert ne partage donc pas l'avis de M. Rigaut au sujet du délai à apporter à l'instruction religieuse, mais il pense qu'il faut éviter de fatiguer l'enfant et ne lui imposer que des exercices très courts.

À l'appui de ce que disait tout à l'heure M^{lle} Gaudon, M. l'abbé Lambert rappelle ce que saint François de Sales nous apprend du soin que prenait sa mère, quand il était enfant, de le conduire toujours avec elle quand elle allait visiter de pauvres familles et leur distribuer des aumônes, pour lui faire cour prendre de bonne heure qu'il était de son devoir d'assister les malheureux.

M. BLONDEL, à propos de ce qu'a dit M. le vice-président Rigaut de l'emploi des signes naturels, qui sont en effet pour lanière d'un sourd-muet le moyen d'entrer en communication avec lui, demande quels sont les signes dont on peut leur conseiller l'usage. Il provoque le Congrès à chercher, grâce à l'expérience des maîtres qui dirigent le bureau, le moyen de répondre à cette question.

M. HUGENTOBLER trouve parfaitement juste la recommandation faite par M. Blondel d'établir par les signes une première communication entre la mère et l'enfant. C'est ce qu'il ne manque jamais de rappeler à toute mère de sourd-muet qui vient le consulter. Il lui dit : « Conversez par gestes, mais ayez soin aussi d'habituer votre enfant à regarder votre bouche. Accompagnez vos gestes du mouvement des organes de la parole. » Il a constaté que la lecture sur les lèvres est une chose essentielle pour l'éducation de la première enfance. C'est le complément des signes.

M. RIGAUT, à l'appui de ce que vient de dire M. Hugentobler, rappelle que, pour les entendants-parlants, la meilleure manière d'apprendre une langue étrangère est de regarder la bouche du professeur et le mouvement de ses lèvres. Par signes naturels, M. le vice-président déclare entendre non pas des signes conventionnels, artificiels, Créés à l'usage du sourd-muet, mais bien ceux qui sont communs à tous les sourds-muets, de quelque pays qu'ils soient, et il cite l'exemple de la manière dont un enfant de l'école Pereire a fait entendre à un autre enfant, élève de M. Bouvier, qui l'ignorait, ce que c'est qu'une bouche de chaleur.

L'abbé BALESTRA fait profession de soutenir partout que ce qu'il faudrait pour les sourds-muets ce serait un asile spécial où on leur ferait faire aussi de l'articulation et apprendre le dessin. Si les parents n'ont pas le moyen de faire instruire leurs enfants sourds-muets, il faut que les Conseils généraux leur viennent en aide. Il faut fonder des institutions et des bourses. Il adjure les journalistes de s'intéresser à cette œuvre. Il parle haut sans doute; mais, il croit avoir le droit d'élever la voix pour ceux qui ne parlent pas.

M. MAGNAT, considérant que la plupart des jeunes sourds-muets sont faibles, d'une santé débile, pense que, avant de faire de l'enseignement avec eux, il faut fortifier leur corps. Aussi conseille-t-il aux mères qui viennent le consulter d'attendre, pour l'envoyer à l'école, que leur enfant ait au moins six ans. Jusqu'alors il faut le laisser courir, lui faire faire de la gymnastique, le conduire aux bains de mer si on le peut, enfin fortifier son corps.

M. HUGENTOBLER, tout en reconnaissant que les asiles sont une très bonne chose, dit que, pour soigner les enfants de trois ans, on a la mère de famille. Il sait que, en Saxe, l'enseignement est obligatoire même pour les sourds-muets et les aveugles; que là, dès l'âge de trois ans, les enfants doivent entrer à l'école, à l'asile préparatoire. « Ce n'est pas, dit-il, une école d'enseignement ; c'est l'école qui doit remplacer la mère, c'est ce que vous appelez école infantine, le système de M. Grosselin, Néanmoins M. Hugentobler n'aura pas le courage de dire à une mère qu'il lui faut, dès l'âge de trois ans, se séparer de son enfant pour le placer dans un asile. »

M. BLONDEL, tout en déclarant reconnaître l'expérience de M. Magnat, ne saurait admettre que la mère même illettrée soit écartée de son enfant. Avant l'âge de cinq ans, fixé par M. Magnat, pour commencer son éducation, le jeune sourd-muet peut être instruit par sa mère qui, par des moyens naturels, lui indique déjà ce qui est bien ou mal, ce qu'il doit faire ou éviter, ou ce qui peut lui nuire. « C'est là, dit-il, une première éducation qui se fera depuis l'âge le plus tendre, jusqu'à celui de trois ou quatre ans. »

M. MAGNAT dit avoir parlé au point de vue de l'éducation,

et non au point de vue de l'instruction. Or, c'est en ce moment de l'éducation qu'il s'agit, des soins à donner à la santé des sourds-muets, qui sont sourds parce qu'ils sont scrofuleux. C'est là-dessus que l'attention doit être appelée. Le premier, le plus pressant devoir des instituteurs de sourds-muets, est d'apprendre à la mère de famille ce qu'elle a à faire avec son enfant, avant de l'envoyer à l'institution ; car, si elle l'y amène fort et valide, il sera bien plus en état de faire des progrès. M. Magnat se borne à demander qu'on en use avec le sourd-muet comme avec l'entendant-parlant, qui, pendant les premières années de sa vie, reste auprès de sa mère sans qu'on lui donne d'enseignement proprement dit, mais qui n'en reçoit pas moins d'elle un commencement d'éducation.

Sur la proposition de M. Rigaut, qui croit la question épuisée, la clôture est mise aux voix et prononcée.

M. LE PRÉSIDENT invitant le Congrès à formuler une résolution, M. Grosselin en propose une en regard de laquelle M. Rigaut en présente une autre exprimant les mêmes idées sous une autre forme et qui est ainsi conçue :

Le Congrès considère que le rôle de la famille, dans l'éducation à donner au jeune sourd-muet, consiste dans les soins les plus attentifs concernant le corps et l'esprit ; les premiers devant se puiser dans les éléments de l'hygiène, les seconds dans l'usage des signes naturels communs à ses similaires et qui auront pour effet de l'initier à ce qui l'entoure et de le préparer aux leçons spéciales du maître.

M. GROSSELIN trouve la rédaction de M. Rigaut un peu trop concise au sujet des signes naturels, que tout le monde n'entend pas de la même façon.

M. RIGAUT dit avoir inséré exprès les mots « les signes naturels communs à ses similaires », pour rappeler que les sourds-muets, qu'ils viennent de l'Orient ou de l'Occident, se comprennent à première vue, et il cite à l'appui le fait d'un enfant sourd-muet de l'école de Genève qui avait aidé à interroger un accusé également sourd-muet, bien que celui-ci fût étranger, et le jeune interrogateur avait pu faire aux magistrats des révélations qui permirent de juger l'affaire suivant les formes voulues par la justice.

M. BLONDEL demandant qu'on écarte la question des gestes et des signes, M. Magnat rappelle que, dans la séance du matin, on est tombé d'accord de n'admettre que les signes naturels, et M. Rigaut dit avoir rédigé sa proposition dans les termes les plus généraux pour ne pas donner prise aux critiques en paraissant préconiser un système aux dépens d'un autre.

Après une courte discussion, la rédaction proposée par M. Rigaut est mise aux voix et adoptée.

M. LE PRÉSIDENT. Maintenant nous avons à traiter la cinquième question :

Le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants-parlants ?

La parole est à M. Magnat.

M. MAGNAT. Si l'on introduit l'enfant sourd-muet dans les écoles publiques des entendants-parlants, il doit y avoir un enseignement simultané. Si on le met dans une classe à part, c'est encore de l'enseignement spécial ; mais quand on demande que l'enfant sourd-muet soit introduit dans les écoles publiques de

l'entendant-parlant, c'est pour qu'il reçoive l'enseignement avec lui, en même temps que lui.

Avant de faire connaître sa pensée sur l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, M. Magnat désire rendre hommage au zèle, au dévouement, aux efforts de plusieurs écrivains et instituteurs qui, désireux d'étendre à tous les sourds-muets le bienfait de l'instruction, ont consacré une grande partie de leur vie à la réalisation de ce rêve, et il cite le chanoine Carton, MM. Graser, Stéphani, Blanchet, Valade-Gabel, Piroux, A. Grosselin, etc., comme s'étant occupés de cette question avec une sollicitude particulière qu'avait éveillée la situation défavorable faite aux sourds-muets dans les institutions spéciales, et de fait, dit M. Magnat, les motifs d'inquiétude ne manquaient pas.

Il expose que c'est en Allemagne qu'on a pour la première fois cherché à substituer les écoles primaires aux institutions spéciales de sourds-muets ; que depuis un certain nombre d'années on s'est efforcé de propager en France le système de l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, et que la Belgique a suivi l'exemple de la France. C'est en 1836 que M. Blanchet a fait ses premières tentatives d'enseignement mixte ; mais c'est onze ans plus tard, en 1847, qu'il en a pu commencer l'application dans une école de la rue Saint-Lazare. De 1852 à 1855, d'autres écoles privées s'ouvrirent, qu'à cette dernière date le conseil départemental de l'instruction publique élevait au rang d'écoles municipales, en même temps qu'il introduisait progressivement le nouveau système dans d'autres écoles, qui furent bientôt au nombre de douze.

Préconisé en 1858 par le Ministre de l'intérieur dans une circulaire adressée au Conseils généraux, ce nouveau système d'enseignement perdait déjà faveur en 1859, et dès 1862 il n'était

plus question du projet, conçu quatre ans auparavant, d'envoyer à Paris des instituteurs à former en vue de l'appliquer. Tandis que, à Paris, on s'autorisait, pour le faire prévaloir, de l'exemple donné par la Belgique, celle-ci prétendait suivre l'exemple qui lui venait de Paris. Les faits invoqués à l'appui de ce système furent réduits à néant par une correspondance qui s'établit entre M. le chanoine Carton et M. Léon Vaïsse.

Il fut établi que l'on n'avait pas songé à réaliser cette idée en Belgique et que tout ce que peuvent faire les instituteurs ordinaires, c'est de préparer les sourds-muets à entrer dans les institutions spéciales qu'on ne peut songer à supprimer.

Ici M. Magnat rappelle l'opinion émise par M. Franck, qui, en 1861, dans son rapport sur les petites écoles de M. le D^r Blanchet, se prononce contre cette prétendue découverte qui serait venue annuler en un instant les traditions de l'enseignement des instituteurs spéciaux et le fruit de leur expérience.

« On comprend, dit M. Magnat, que la fréquentation de l'école primaire par les sourds-muets soit, à conseiller lorsqu'on se propose de les y familiariser avec la discipline et les habitudes d'ordre, et de les soustraire aux funestes conséquences de l'oisiveté ; mais si l'on désire aller plus loin, c'est à la condition que l'instituteur consacrerait quelques heures par jour à l'enseignement spécial que réclament ces malheureux. »

M. Magnat rappelle l'opinion exprimée sur cette question par M. Piroux, qui, dit-il, a fait tout son possible pour former les instituteurs et les mettre en état de leur venir en aide, et il constate que cette innovation n'a eu aucun succès en Allemagne. Il déclare donc, d'accord avec tous les instituteurs qui ont sérieusement étudié cette question, que l'instruction du sourd-muet réclame une méthode et des procédés particuliers qui, ne pouvant

pas s'appliquer aux enfants ordinaires, se refusent nécessairement à un enseignement commun. « Dans l'école primaire, dit-il, la tâche de l'instituteur se bornera à enseigner au sourd-muet la discipline, qui est la loi de l'école et qui, en général, fait naître chez les enfants des habitudes d'ordre, de soumission, de confraternité et de sociabilité. Il agira sur leur cœur en les rendant sensibles à ce qu'il y a de beau, de noble et d'élevé dans l'accomplissement d'un devoir et s'efforcera de leur inculquer les idées qui se rapportent aux bonnes actions et même aux mauvaises. Il leur fera faire des exercices d'écriture ; en un mot, il les préparera à recevoir l'instruction qui leur est indispensable pour vivre au milieu de la société, et que seule l'institution spéciale peut leur donner. »

« C'est sous ces réserves que nous admettons l'enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires. »

M. LE PRÉSIDENT dit que la parole appartiendrait maintenant à M. Hugentobler ; mais l'heure avancée, le jour qui baisse et la fatigue des membres du Congrès l'engagent à leur proposer de remettre au lendemain la suite de la discussion. Sa proposition étant acceptée, M. le Président rappelle que les questions portées à l'ordre du jour du lendemain sont, après celle en voie de discussion, les suivantes : admission *des* deux sexes dans le même établissement; état actuel de l'enseignement; causes qui jusqu'ici ont empêchées d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets.

M. le Président propose seulement de remplacer le mot « satisfaisants » par ceux de « plus complets et plus généraux. »

La séance est levée à six heures.

Le *Secrétaire*,

ERNEST LA ROCHELLE.

4^E SÉANCE DU JEUDI 26 SEPTEMBRE 1878

PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — Lecture faite par M. Hugentobler d'une lettre de félicitation adressée à M. Lavanchy, secrétaire général du Congrès, par M. Furstemberg, fondateur de Congrès de sourds-muets en Allemagne. — Suite de la délibération sur la quatrième question du programme : MM. Grosselin, Hugentobler, l'abbé Lambert, Magnat. — Lecture d'une lettre de M. Griolet de Geer, sourd-muet de naissance, demandant à faire une communication au Congrès. — Reprise de la délibération : MM. Bouvier, l'abbé Lambert, Magnat, Leroux, Blondel, l'abbé Balestra. Vote de la résolution relative à l'admission préalable des sourds-muets dans l'école primaire avec les entendants-parlants. — De l'admission des deux sexes dans le même établissement : MM. Magnat, Hugentobler, l'abbé Lambert, l'abbé Balestra, le pasteur Bouvier, E. Grosselin, le frère Louis. Adoption à l'unanimité moins deux voix de la résolution proposée par M. le Président.

La séance est ouverte à trois heures.

Sur l'invitation de M. le Président, M. HUGENTOBLER donne lecture d'une lettre de félicitation adressée à M. Lavanchy, secrétaire général du Congrès, par un sourd-muet, M. Furstemberg, qu'il dit être un homme du plus grand mérite et jouissant d'une certaine fortune qu'il emploie en faveur de ses compagnons d'infortune. « Il est, dit-il, rédacteur en chef d'une Revue rédigée en faveur des sourds-muets ; il est en outre président et fondateur de Congrès de sourds-muets qui, en Allemagne, ont beaucoup fait parler d'eux depuis trois ans. M. Furstemberg mérite certainement toute notre sympathie, tous nos éloges. »

M. le PRÉSIDENT annonce que la discussion doit continuer sur la question de savoir si le jeune sourd-muet peut être admis

dans les écoles publiques des entendants-parlants, et il donne la parole à M. E. Grosselin.

M. E. GROSSELIN constate que beaucoup de personnes admettent que les jeunes sourds-muets peuvent être placés dans les écoles d'entendants-parlants, mais qu'elles ne sont pas d'accord sur ce qu'ils peuvent y faire. Quelques-uns, ne considérant l'école que comme un toit protecteur qui les arrache au vagabondage, pensent qu'on ne peut que leur inculquer les idées d'ordre et de discipline et que, en fait d'instruction, on ne peut aller au delà de l'écriture. Mais si l'instituteur doit s'occuper des sourds-muets à un point de vue plus étendu, s'il peut leur enseigner la lecture, les premiers éléments de la langue maternelle, des notions sur les différentes choses, aussitôt la question de méthode surgit, et, si disposé qu'il soit à la réserver encore, M. Grosselin demande à n'être pas arrêté s'il est amené à en parler, en traitant le sujet mis en discussion.

M. HUGENTOBLER est d'avis que, faute de mieux, le sourd-muet peut être admis dans les écoles des entendants-parlants. La question a été, à plusieurs reprises, posée et traitée en Suisse et en Allemagne, comme elle l'est aujourd'hui en France et elle y est considérée comme résolue ou à peu près. S'il admet que pour le sourd-muet la fréquentation de l'école vaut mieux que rien du tout, M. Hugentobler ne saurait cependant, comme résultat, y attacher une bien grande importance. Dans l'école publique le sourd-muet peut apprendre à observer l'ordre et la tenue, à faire quelques travaux mécaniques dans lesquels la langue n'ait pas à intervenir, à dessiner, à écrire, à coudre et à broder, à s'adonner

enfin à des occupations telles que nous les présentent les méthodes Grosselin et Fröbel.

Constatant que, depuis 1848 et même depuis plus longtemps, le principe de l'éducation spéciale et distincte a prévalu en Allemagne, M. Hugentobler ajoute que c'est sur les instances de Graser qu'on a adjoint à l'école normale une classe préparatoire pour les sourds-muets de manière qu'en sortant de cette école les élèves ont eu le temps d'acquérir les premiers principes d'articulation. « Pendant un certain temps, dit M. Hugentobler, Graser avait eu l'idée de pouvoir faire l'éducation des sourds-muets dans les écoles publiques; aujourd'hui on ne s'occupe plus de cette question en Allemagne, et nous donnons la préférence aux écoles spéciales pour les sourds-muets à partir de l'âge de trois ans. »

M. GROSSELIN déclarant que les écoles enfantines en France font de l'enseignement et demandant si on n'apprend pas à lire dans celles de Suisse, M. Hugentobler répond que dans les écoles enfantines de ce pays on n'enseigne ni la lecture ni l'écriture, et on ne songe qu'à occuper les enfants.

M. MAGNAT déclare entendre par là que M. Hugentobler provoque chez l'enfant le développement de l'idée par le travail manuel.

M. GROSSELIN. On n'enseignerait donc pas au sourd-muet admis à prendre part à ces occupations, comme on le fait pour les entendants-parlants, les mots exprimant les idées qu'on leur donne ?

M. HUGENTOBLER. Pour la grande généralité, je ne me

préoccuperai pas de l'enseignement proprement dit jusqu'à l'âge de six ou sept ans. Toute mon attention, je la porte sur le développement des sens, afin que l'enfant apprenne à observer.

En 1872, j'ai trouvé à Genève, appliqué par M^{me} de Portugal, sous la dénomination de *méthode Grosselin*, un mélange d'enseignement pour les salles d'asile que j'ai jugé excellent et que j'ai appliqué pendant un an à un de mes élèves avec le plus grand succès. Tous ces exercices sont fort utiles, mais la question d'éducation n'est point pour cela résolue. Si le maître ou l'institutrice trouvent le temps de s'occuper du sourd-muet plus spécialement, on peut aller plus loin, on peut même arriver à lui donner un certain degré d'instruction ; mais dans ce cas je crois que les leçons données à part font plus que la classe en commun,

Il arrivera toujours forcément de deux choses l'une : le professeur s'occupera de préférence ou des entendants, et les sourds-muets seront négligés, ou des sourds-muets, et alors les entendants n'avanceront pas à proportion de leur âge, *car le développement des facultés des deux catégories d'élèves n'est pas le même*, et il n'est pas en notre pouvoir de changer ce fait indéniable.

Nous pouvons obtenir des résultats heureux et de nature à frapper l'imagination, mais ce sont des faits toujours plus ou moins isolés. Cultivent les mêmes terres, nous connaissons les détails de la marche de cette éducation et nous avouons que souvent des circonstances favorables nous ont aidé à produire de soi-disant miracles plus que telle ou telle méthode.

Je crois donc que, pour le sourd-muet, l'école spéciale est et sera toujours la chose la plus rationnelle et la plus pratique. Elle seule, bien organisée, lui assurera cet ensemble de connaissances qui lui permettront de se frayer un chemin à travers la vie, encombrée d'obstacles pour lui bien plus que pour l'entendant.

M. l'abbé LAMBERT. J'ai déjà parlé des grands avantages qu'il y aurait, selon moi, à placer le jeune sourd-muet dans l'asile dès l'âge de trois ou quatre ans, et je crois que vous trouvez dans nos asiles de France tout ce que M. Hugentobler vient de vous dire de ceux de l'Allemagne et de la Suisse. Je crois aussi qu'il est très utile, autant pour soulager les familles que pour commencer à développer l'intelligence de l'enfant, de pouvoir le mettre au milieu des entendants-parlants, et cette méthode, je voudrais la voir appliquer aux écoles spéciales elles-mêmes, et cela toujours d'après le principe déjà si souvent invoqué que, quand on veut civiliser des sauvages, on les met, autant que possible, avec des gens civilisés.

Je me suis beaucoup préoccupé de cette question; je suis même en ce moment, si Dieu bénit mon entreprise, sur le point de fonder deux écoles de ce genre, école de sourds-muets et école de sourdes-muettes. L'école de sourds-muets sera annexée (car c'est surtout pour les familles pauvres qu'elle a été fondée) à une colonie agricole d'entendants-parlants. Il est évident que les classes ne pourront pas être les mêmes; c'est un fait jugé. Mais il y aura dans la même école une division à part. Il n'y aura pas, comme dans certaines écoles mixtes, des crétins, des aveugles, des idiots; il n'y aura que des enfants susceptibles de recevoir une certaine instruction; et ensuite, comme nous le voyons à Bourg-la-Reine, pour la récréation, le réfectoire, la promenade, l'ouvroir, les ateliers, les muets seront en contact permanent *avec* les entendants-parlants.

Je pose en principe que la meilleure compagnie pour le sourd-muet ce n'est pas toujours le sourd-muet lui-même. Il a en général des idées fausses et exagérées. Dès qu'ils se rencontrent, les jeunes sourds-muets ne savent guère rien dire de sérieux, et j'insiste sur cette idée. Par conséquent, lorsqu'on peut les soustraire

à ce contact et à ces influences de conversations insignifiantes, quand elles ne sont pas positivement mauvaises, c'est un bienfait pour eux.

M. l'abbé Lambert dit qu'à Bourg-la-Reine, où pour les sourdes-muettes et les entendant-parlantes les classes sont distinctes, mais l'ouvroir est commun, il est heureux de constater que les sourdes-muettes ont beaucoup gagné pour la tenue, l'extérieur, le soin d'elles-mêmes, l'application et l'activité au travail. Il y a, dit-il, moins de ces emportements qu'on trouve quelquefois chez elles; la tenue à l'église est plus convenable, plus respectueuse. J'en dis autant du réfectoire et des autres lieux de réunion. En outre, il y a cet avantage que les parlants apprennent facilement le langage des signes. Ce sont des relations qui s'établissent entre muettes et parlantes, et plus tard se continuent parfois en dehors de l'école, et tout ce que M. Blanchet avait rêvé, désiré avec tant de raison, en fondant l'école communale mixte dirigée par les frères ou par les sœurs de Saint-Vincent de Paul, là, nous l'avons vu se réaliser.»

Ici M. l'abbé LAMBERT fait appel au témoignage de M. le Président, qui, dit-il, connaît personnellement le pensionnat de Bourg-la-Reine, et M. le Président confirmant le dire de M. l'abbé Lambert sur l'excellent esprit qui règne parmi les élèves, celui-ci l'en remercie au nom des religieuses de Notre-Dame-du-Calvaire, qui depuis plus de vingt ans ont celte maison.

«Voici maintenant, poursuit-il, pourquoi je désirerais que ce mélange de parlants put être établi surtout dans les ateliers divers qui se trouvent dans les écoles de sourds-muets. À l'atelier, le sourd-muet est trop porté à se conduire en écolier gâté, en élève qui se plaint de son maître, et d'autant plus volontiers que, sur ses

plaintes exagérées, on donne souvent plutôt tort au maître qu'à lui. Mais aussi qu'arrive-t-il ? Il arrive que le maître est obligé de laisser faire et de ne pas corriger, parce qu'il se dit qu'il faut avoir plus, d'indulgence pour les infirmes.

« Au -contraire; l'entendant-parlant a mieux le sentiment de son caractère d'apprenti ; son travail est plus sérieux. Placé à côté de lui, le sourd-muet, qui a son amour-propre, se trouvera stimulé, et il y aura là une très heureuse influence pour lui. Le sourd-muet a tout à gagner à ce contact, parce que c'est le sauvage en contact avec le civilisé, et nous devons former des vœux pour voir se propager cette fusion profitable. »

M. MAGNAT déclare que dans l'école qu'il dirige, les sourds-muets ne sont jamais laissés seuls, et il affirme que souvent les leçons données dans la classe ne valent pas les leçons données dans la récréation qui offre à un instituteur dévoué cent sujets d'enseignement.

M. LE PRÉSIDENT donne lecture d'une dépêche par laquelle M. Griolet de Geer demande au Congrès de vouloir bien lui réserver quelques instants dans la séance de samedi pour une communication qu'il se propose de lui faire. M. Griolet est à Genève, dit M. le Président. Il arrive de Berlin, et il était dernièrement à Glasgow, où il a assisté à un Congrès de sourds-muets.

M. LE PRÉSIDENT est prié d'informer M. Griolet que le Congrès sera heureux de l'entendre.

M. MAGNAT, reprenant la parole, demande à M. l'abbé Lambert quel moyen emploieront pour communiquer ensemble

les sourds-muets et les entendants qu'il se propose de réunir dans une école commune. Et M. l'abbé Lambert répondant que ce sera le langage des signes, M. Magnat lui objecte que les entendants ne connaissent pas les signes. « S'ils viennent à les connaître, dit-il, au lieu d'élever le niveau intellectuel des sourds-muets, vous abaissez par ce mode le niveau intellectuel des entendants. Vous en faites des sourds-muets. »

« De deux choses l'une, poursuit M. Magnat : ou les sourds-muets arriveront au niveau des entendants, ou ceux-ci tomberont au niveau des sourds. »

M. l'abbé LAMBERT. L'opinion que j'émetts n'est pas une simple opinion, mais un fait d'expérience. Bien loin que l'entendant-parlant descende au niveau du muet, c'est le muet au contraire qui montera au niveau de l'entendant-parlant. Bourg-la-Reine est là pour le prouver.

M. MAGNAT représente que si, par l'enseignement, on développe chez les sourds-muets l'esprit d'initiative, ces enfants, au lieu d'obéir docilement aux mauvaises influences signalées par M. l'abbé Lambert, résisteront au contraire à leurs mauvais penchants et feront ainsi comprendre qu'ils sont intelligents à l'égal des autres enfants et ne demandent qu'à développer leurs facultés intellectuelles. « Tout est là, dit-il ; et c'est pourquoi il importe de ne pas avoir des instituteurs dans le sens étroit de ce mot, mais des hommes dont le dévouement ne connaisse pas de limites. Il faut que vous ayez en eux des collaborateurs dévoués ; alors vous obtiendrez des résultats inespérés. Autrement, vous ne serez que des machines, des êtres incapables d'avoir une pensée et de

travailler par eux-mêmes. Les sourds-muets seront ce que nous les ferons.

M. BOUVIER, revenant à ce qu'a dit M. l'abbé Lambert, déclare que c'est un idéal, qu'il a rêvé aussi, et il expose d'où lui est venu ce rêve. « Tous les ans, dit-il, nous conduisons nos enfants aux bains de mer, dans un grand établissement où se trouvent non seulement nos cinquante sourds-muets, mais aussi cinquante orphelins et orphelines. Nos enfants causent beaucoup avec les entendants-parlants et j'ai trouvé qu'à la fin de la saison ils parlaient mieux, qu'ils avaient fait des progrès. Ils se développent au contact des autres. Eh bien ! je suis profondément convaincu que, si l'on pouvait avoir des écoles où seraient réunis des sourds-muets et des entendants-parlants, mais où les sourds-muets auraient des maîtres particuliers, ainsi que les entendants, je suis convaincu, dis-je, que si on les réunissait pour le travail manuel et s'ils pouvaient causer ensemble pendant les récréations, comme l'a dit M. l'abbé Lambert, ce serait l'idéal, ou tout au moins une chose excellente; à une condition seulement, — et c'est ici que je me sépare de M. l'abbé Lambert, — à la condition qu'on emploie le système de l'articulation. Je crois que les enfants sourds-muets y gagneraient beaucoup et que tous ces enfants se comprendraient parfaitement. »

« On nous demande quelquefois : « Est-ce que tout le monde comprend vos élèves ? » Eh bien ! les petites orphelines qui sont avec nos enfants les comprennent parfaitement au moyen de l'articulation. Chacune a son ami, et ils ont de charmantes conversations par la parole, et non par les signes.

« Je crois donc l'idée de M. Lambert excellente, mais j'ajoute

que c'est l'articulation et non le geste qui doit prévaloir dans l'application de cette idée.»

M. l'abbé LAMBERT. Jusqu'à présent je n'ai parlé que d'après une expérience de dix-huit années à peu près, qui a donné d'excellents résultats. Je ne me suis pas aperçu que nos entendants-parlants qui sont avec les sourds-muets, tout en parlant la langue des signes, soient descendus sinon pour faire monter les sourds-muets jusqu'à eux.

Maintenant, Messieurs, vous admettez mon idée. Je la crois juste, rationnelle. Je crois aussi que la justice et l'humanité vous invitent à former des vœux pour qu'elle se réalise. Quant au mode de communication, articulation ou signe, lorsqu'on traitera la question d'application, on verra ce qu'il faut conclure à ce sujet.

M. MAGNAT cite l'exemple d'un jeune sourd-muet qui, après avoir passé quatre ans et demi dans l'Institution de Genève, en fut retiré par ses parents, qui l'envoyèrent à l'école de leur village. Un an et demi ou deux ans après, le père écrivait :

Mon enfant a parfaitement suivi les leçons de l'école du village, et aujourd'hui nous ne nous apercevons absolument pas qu'il y ait la moindre différence entre lui et son frère.

« Eh bien ! oui, poursuit M. Magnat ; moi aussi j'accepte l'enseignement en commun des entendants-parlants et des sourds-muets ; mais à un certain moment, c'est-à-dire lorsque le sourd-muet aura été mis en état de converser avec les entendants-parlants. C'est alors qu'il pourra se développer, et je suis persuadé de la justesse de cette idée ; j'y applaudis des deux mains et de tout mon cœur. Mais si vous voulez mettre des sourds-muets avec les entendants-parlants quand ils ne peuvent encore communiquer

par la parole, il faut bien qu'ils se servent des signes. C'est le seul moyen dont ils disposent. »

M. HUGENTOBLE, dont M. Magnat a provoqué le témoignage, ajoute cette circonstance que l'enfant en question, étant à l'école primaire, a toujours eu par jour, le soir et le matin, deux leçons d'une heure chacune avec une institutrice pour compléter les leçons de la journée.

M. MAGNAT se prévaut de cette circonstance pour établir que l'enseignement en commun n'est pas aussi facile que l'affirme M. l'abbé Lambert ; celui-ci déclarant qu'on y arrive par la conversation, par les signes, M. Magnat soutient que la conversation ne doit avoir lieu que par la parole.

« Par les signes aussi », répond M. l'abbé LAMBERT.

« Vous êtes partisan de l'enseignement par la parole, nous sommes partisans, nous, de tout ce qui est vrai, juste, de tout ce qui est d'accord avec le bon Sens et facile à réaliser. Je n'admets pas les extrêmes ni les partis pris absolus. »

M. LEROUX. Nous avons à Paris l'exemple de plusieurs asile où l'on met les enfants sourds-muets avec les entendants-parlants. Les muets restent peut-être plus longtemps à l'asile ; mais comme ils savent lire, il n'y a aucun inconvénient à les mettre dans les classes des entendants-parlants.

M. BLONDEL. Il me semble que le vote relatif à la réunion des enfants sourds-muets avec les entendants-parlants est tout à fait conforme à des votes précédents. L'assemblée me paraît

disposée à ramener le plus tôt possible l'enfant dans la société, à le rattacher au foyer, à la famille ; nous désirons qu'il soit l'objet de la plus vive sollicitude, des soins les plus assidus. C'est donc se conformer à ces préliminaires que de déclarer que le sourd-muet pourra être admis dans la salle d'asile et, si faire se peut, dans l'école primaire. Comme le disait très bien M. Grosselin, cette question se rattache à l'idée de la méthode ; mais n'entrons pas aujourd'hui dans cette dernière considération. C'est d'une manière générale que nous devons traiter le sujet qui nous occupe au point de vue de la sociabilité. À ce point de vue-là, je me rattache complètement à la pensée si bien exprimée, en si bons termes, par M. l'abbé Lambert. En effet, Messieurs, mettez l'enfant sourd-muet, à l'âge de trois ans, au milieu de ses petits camarades entendants-parlants ; ces derniers se montreront beaucoup plus ingénieux que vous ne pouvez l'imaginer dans les leçons qu'ils donneront à ce petit déshérité. Nous n'avons pas besoin d'aller à l'étranger ; il ne manque pas d'écoles à Paris, où vous pourrez voir les petits enfants se faire les moniteurs du sourd-muet, les auxiliaires de la directrice, de la conductrice de l'école, ainsi qu'on l'a nommée dans une de nos premières salies d'asile, créée par un de nos concitoyens, M. B..., dont on a un peu trop oublié les services. Mais il faut qu'il soit bien entendu que, dans les écoles d'asile, l'enseignement destiné aux sourds-muets et aux entendants-parlants, doit être tout à fait positif, et que la méthode de Fröbel ou de Pestalozzi y doit être mise en pratique. Il ne faut pas donner à l'enfant des leçons abstraites, niais des leçons de choses. C'est une de nos conditions de succès. Déjà nous entrons résolument dans cette voie, en France.

Dans nos écoles primaires, on montre les objets à l'enfant. Souvenez-vous que le sourd-muet qui, s'il est privé de l'ouïe, n'a

pas perdu la vue, observe, examine. A l'aide de quelques signes naturels, vous pourrez lui donner la connaissance des choses, des objets. Je ne descendrai pas dans le détail de cette méthode rudimentaire. Je laisse ici quelque initiative à l'enfant sourd-muet. Il n'est plus un déshérité, il est entré dans la société de ses camarades qui se chargent d'interpréter, sans grande fatigue et même avec plaisir, les signes de leur petit compagnon muet. Il se fait là un travail qui échappe même au maître et qui est singulièrement profitable à l'enfant sourd-muet.

Reste à savoir par quel procédé on pourra développer son intelligence, en même temps que ses sens, et provoquer chez lui la réflexion et l'éducation morale. Mais c'est là une autre question.

En résumé, je crois utile, au point de vue du développement de l'instruction et de l'éducation du sourd-muet, qu'il soit mêlé le plus tôt possible aux gens qui entendent et qui parlent. C'est le vœu qui me paraît devoir être exprimé par le Congrès ; il est, je crois, tout à fait conforme à l'opinion de M. l'abbé Lambert, opinion que plusieurs des membres de cette assemblée semblent partager.

M. l'abbé BALESTRA parle des avantages que, pour l'éducation des sourds-muets, on peut retirer de renseignement de l'écriture, et il en cite un exemple : « Vous placez chaque jour, dit-il, devant les yeux d'un enfant sourd-muet un tableau sur lequel sont tracés des mots. Il voit les autres écrire et le maître faire écrire. Il est impossible qu'il ne finisse pas par demander ; Qu'est-ce que cela ? On le lui explique en lui désignant les objets, en les lui nommant. Ces caractères signifient une bouteille, ces autres, une table. C'est un excellent exercice, et il n'est pas nécessaire d'avoir un maître pour cela. La chose se fait sans qu'on s'en aperçoive.

M. Grosselin est un grand ami des sourds-muets ; il a posé la question d'une manière décisive. Il faut que les sourds-muets se relèvent jusqu'à nous ou que nous descendions jusqu'à eux. M. l'abbé Lambert dit « Nous ne sommes pas « descendus. », je réponds à M. l'abbé Lambert que nous sommes descendus et qu'il faut nous relever.

Nous nous relèverons le jour où vous aurez dans les écoles primaires des maîtres qui auront reçu et qui pourront donner des leçons phoniques.

Par la parole, les muets redeviendront des hommes comme nous. Ce n'est pas une chose difficile à l'aide des méthodes déjà inventées. Ce qu'il faut, c'est faire entrer le sourd-muet dans la société, c'est faire des hommes sociables. Les écoles primaires sont la porte de l'instruction; cette porte, il faut l'ouvrir plus large à ceux qui s'occupent d'éducation.

La clôture est demandée par M. Bouvier, mise aux voix et prononcée.

M. LE PRÉSIDENT. Il nous reste à formuler une résolution.

Deux projets de résolution, présentés par M. Aubert et par M. Grosselin, sont successivement discutés par l'assemblée, qui s'arrête à la rédaction suivante :

Le Congrès pense qu'il est très utile au développement intellectuel des jeunes sourds-muets que ces enfants soient, dans l'école primaire, admis avec les entendants-parlants, jusqu'au moment où ils entreront dans une école spéciale.

(Cette résolution est mise aux voix et adoptée.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous arrivons à notre ordre du jour de cette séance, car, jusqu'à présent, nous ne nous sommes occupés que d'une question qui avait été remise de la séance précédente.

Nous avons à traiter maintenant la question de l'Admission des deux sexes dans le même établissement.

La parole est à M. Magnat.

M. MAGNAT. Ce qui me contrarie, Messieurs, c'est que j'ai peur de ne pas me trouver d'accord avec vous. Mais il faut que j'aie la force, le courage, si vous aimez mieux, de dire quelle est ma pensée sur cette question. Il n'y a pas grand mérite à combattre lorsqu'on a avec soi un grand nombre de personnes ; il y en a un véritable à combattre quand on est à peu près seul, et je combats.

D'après l'expérience de pédagogues compétents en la matière, la réunion des deux sexes dans l'école est un excellent moyen d'éducation mutuelle. Sans doute, les objections qui ont été formulées contre ce système ont une certaine importance, nous sommes loin de le méconnaître; mais les grands avantages qui en résultent font comme disparaître tous les inconvénients qui pourraient s'ensuivre. Le P. Girard, en parlant de ce système dans son ouvrage sur *l'Enseignement régulier de la langue maternelle*, dit :

J'étais bien loin de penser qu'un jour on proscrirait de ma ville natale¹, comme une invention presque sortie de l'enfer, un enseignement qui est né dans la famille et qui vient d'en haut, puisqu'il appartient à l'instinct maternel.

Plus tard, on a été obligé d'y revenir dans nos écoles, bien que furtivement, en certains lieux. Il est de nouveau menacé, et

1. Fribourg en Suisse.

l'on ne pense pas à cette vieille vérité : Quand tu prendrais une fourche pour chasser la nature, elle reviendra toujours en dépit de toi.

Quant à moi, je n'ai pas cessé un instant de recommander l'enseignement en commun comme le seul moyen de mettre l'instruction à la portée des élèves de tous les degrés.

Par là se développe un puissant ressort, l'émulation, mot par lequel il ne faut pas du tout entendre une coupable rivalité.

Je sais que je me mets ainsi en opposition avec une opinion qui ne croit pas pouvoir séparer les enfants des deux sexes assez tôt ; mais j'ai pour moi une autorité bien plus ancienne et bien plus respectable que ne peut l'être celle des hommes, puisque c'est celle du Créateur même, Ne fait-il pas naître dans les familles la fille à côté du garçon, sans doute afin qu'ils soient élevés tout près l'un de l'autre, qu'ils gagnent tous deux par leur rapprochement ?²

Nous avons remarqué, en effet, que la réunion des deux sexes dans la même classe imprime à la vie scolaire un cachet de vie de famille. L'instituteur consciencieux, instruit, dévoué, profitera de la présence des jeunes filles dans sa classe pour corriger le caractère et les manières un peu rudes des garçons. Les fillettes ayant en général un caractère plus doux, plus empreint de bonté que les garçons, ceux-ci, désireux d'être aussi bien notés que leurs compagnes, feront des efforts pour se corriger de leur impatience naturelle. Ils deviendront plus dociles, plus attentifs. L'instituteur

2. À son livre : *De renseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, l'Académie française a décerné une de ses plus hantes récompenses, et l'Académie des sciences morales et politiques a admis le P. Girard parmi ses membres correspondants. Voir le rapport de M. Villemain sur les concours de 1844.

trouvera aussi dans ce contact journalier un instrument puissant au point de vue éducatif et pourra inspirer à ses élèves, par le travail et les succès collectifs, un sentiment d'estime et de respect mutuel.

Quel inconvénient sérieux y a-t-il dans cette réunion des filles et des garçons sur les bancs de l'école, puisque les uns et les autres reçoivent dans les familles, dans les jeux, dans la vie, une même éducation, respirent une atmosphère commune ? Et si l'on trouve qu'il n'est pas convenable de réunir les deux sexes dans la même classe, pourquoi n'observera-t-on pas les mêmes rigueurs en dehors de l'école ? Chacun de nous le sait, au sortir de l'école, filles et garçons courent ensemble dans les rues, dans les champs, dans les bois, et cela loin de toute surveillance. Personne, que je sache, n'a élevé la voix pour indiquer les inconvénients qui peuvent résulter de cette réunion des sexes, tout autrement dangereuse que celle qui aurait l'école pour sanctuaire et à laquelle présiderait un instituteur vigilant.

Je demanderai encore si, par une séparation complète des sexes, on ne risque pas d'exciter une curiosité dangereuse à un âge où il convient au contraire que frères et sœurs, cousins et cousines, fils et filles de parents voisins reçoivent une éducation commune. Ne serait-il pas plus prudent de retarder le plus possible le moment où s'éveille la curiosité de l'enfant ? Ne craint-on pas la question d'une fillette qui se demande pourquoi, sans motif, on la sépare de son frère et de ses petits amis ?

M. Fisch, dans son ouvrage sur les États-Unis, en 1861, dit qu'en Amérique, où les enfants des deux sexes sont réunis, l'instruction s'en trouve aussi bien que la moralité.

L'émulation, dit-il, est beaucoup plus vive ; le contact journalier opère un échange de bonnes influences et neutralise les

mauvaises. Les jeunes filles y gagnent autant pour la volonté que les jeunes garçons pour le cœur. Ces enfants s'habituent, dès le plus bas âge, à vivre et à grandir ensemble et, quand ils ont seize ou vingt ans, leurs relations restent aussi simples, aussi naturelles que lorsqu'ils se sont trouvés pour la première fois sur les mêmes bancs.

Ce qui milite encore en faveur du principe que nous soutenons, c'est que filles et garçons ne sauraient vivre séparés durant toute leur vie. Un moment arrivera, où ils devront se rencontrer au milieu de la société à laquelle ils appartiennent, et alors, ayant été isolément élevés, seront-ils capables de s'y conduire d'une manière convenable ?

Puisqu'ils sont destinés à vivre dans le monde, ils doivent recevoir d'une éducation commune la préparation nécessaire aux mœurs et aux besoins mutuels de la société, se façonner à la vie du monde par des relations journalières, combattre ainsi l'égoïsme naturel au cœur de l'homme et tempérer sa vanité par des habitudes de condescendance et d'affection, s'accoutumer à une vie régulière et disciplinée, puiser enfin dans des exemptes continus cette émulation salutaire dont trop souvent l'éducation de famille est complètement dépourvue.

Sans doute, ce système d'enseignement simultané des filles et des garçons exige dans l'internat une grande surveillance pendant les récréations, et je dirai que c'est là précisément notre pierre d'achoppement. Les maîtres n'ont pas toujours la vigilance nécessaire et ils négligent trop souvent d'assurer le respect des convenances; mais il ne faut pas condamner le principe, alors que ce sont les maîtres qui sont répréhensibles.

Aux personnes qui s'élèvent si vivement contre les écoles mixtes, nous demanderons si la moralité est plus grande dans les

écoles où l'on maintient les filles séparées des garçons que dans celles où, depuis longtemps, tous les enfants sont admis dans la même classe, sans distinction de sexe. Et nous ajouterons que, si la réunion des deux sexes dans l'école primaire donnait lieu à des faits regrettables au point de vue de la moralité, les pays les plus instruits y auraient renoncé avec raison et depuis longtemps.

Quel sera, me dira-t-on, le personnel qui fonctionnera dans les écoles mixtes ? Je répondrai que ce personnel doit être composé d'instituteurs et d'institutrices; d'instituteurs parce qu'il y a des garçons, et d'institutrices parce qu'il y a des filles.

Je ne veux pas m'étendre sur ce point, attendu que l'heure s'écoule. J'ajouterai seulement que dans notre école nous n'avons pas cédé à ce mouvement d'opinion si vif en France en ce moment, qui veut que l'on sépare les filles des garçons; je vous assure que je n'ai aucun motif de regretter cette décision.

Voici pourquoi : en maintes occasions, j'ai besoin des filles pour l'éducation de mes garçons. Ainsi j'ai des enfants des deux sexes à ma table et je donne là certaines petites leçons de savoir-vivre. Vous connaissez tous les sourds-muets, vous savez combien ils sont prompts à s'élaner du côté du plat dont on va leur servir. Les garçons tout de suite préparent et tendent leur assiette; ils veulent être servis les premiers. Je leur dis : non ; ce n'est pas ainsi qu'il faut faire. Les filles doivent passer les premières, la politesse consiste en cela. Les filles sont considérées comme les plus faibles et ce sont les plus faibles qui doivent être servis d'abord. Quand toutes tes filles seront servies, nous vous servirons.

En maintes circonstances, nous agissons de cette manière ; par exemple, dans les petites fêtes que nous pouvons avoir dans l'école. Nous pouvons trouver là un enseignement particulier à donner à nos enfants.

Je pourrais faire valoir les raisons d'économie, mais je ne m'y arrêterai pas, parce que si l'enseignement des sourds-muets devient obligatoire en France, il est évident que nous aurons des écoles de filles et des écoles de garçons.

Il y a une autre considération très importante. Je suis persuadé que, les uns comme les autres, vous observez de très près les enfants qui vous sont confiés. Vous avez donc constaté que certaines facultés, que je nommerai, si vous le voulez bien, facultés naturelles, se développent assez tard chez le sourd-muet; qu'elles ne se développent pas aussi tôt, aussi vile que chez l'entendant-parlant. Il y a entre ces deux enfants une différence notable. Cela milite encore en faveur de la réunion des deux sexes. Je suis convaincu que vous aurez reconnu l'exactitude de ce que je viens de dire.

Je termine par là, me réservant de répondre aux objections qui pourront être faites.

M. HUGENTOBLE se déclare un partisan décidé de la réunion des deux sexes dans le même établissement. L'instituteur de Lyon venant à dire que, en Suisse, toutes les institutions de charité sont mixtes, M. l'abbé Lambert lui demande jusqu'à quel âge les enfants y restent. « Jusqu'à quinze ou seize ans, répond M. HUGENTOBLE. »

M. BOUVIER. Vous mettez ensemble des orphelins et des orphelines de seize ans ?

M. HUGENTOBLE. Oui.

M. HUGENTOBLE, citant l'orphelinat de Saint-Gall, qu'il recommande comme un modèle des institutions de ce genre, dit que les garçons et les filles y restent jusqu'à l'âge de seize ans.

M. l'abbé LAMBERT demande quel est le régime de ces écoles où les deux sexes sont réunis. Les garçons et les filles ont-ils les mêmes classes, les mêmes récréations, les mêmes réfectoires ?

M. HUGENTOBLER répond affirmativement, puis continuant la lecture d'une note sur les conditions des établissements mixtes, arrive à dire : « Le directeur doit être marié, car il comprend alors mieux les besoins respectifs. »

C'est ma conviction. Je sais bien que je ne suis pas d'accord avec tous mes collègues du Congrès.

M. l'abbé LAMBERT. M. Magnat s'appuie sur un principe qui ne peut être appliqué ici.

Qui n'a pas eu de sœur ? Quel est celui d'entre vous, Messieurs, qui, à douze, quinze, seize ans, a jamais conçu une mauvaise pensée à l'égard de sa sœur ?

Du moment où l'on invoque l'un des plus beaux traits de sagesse du Créateur qui a fait naître le frère et la sœur sous le même toit et que, entre frère et sœur, il n'y a pas ce qui arrive entre étrangers, faut-il en faire un principe pour propager une doctrine tendant à la promiscuité des sexes ? Non ; du jour où il a fait naître l'enfant, où il a placé le fils près de la fille, le frère près de la sœur, Dieu a creusé un abîme incommensurable entre ce qu'il y a de passions mauvaises et cette situation ; et je crois bien que le P. Girard dont on invoque l'autorité, appartenant à l'autre siècle par ses souvenirs de jeunesse, n'aurait pas tiré de ce fait la conséquence qu'il en tire en faveur d'enfants étrangers de famille, s'il avait vécu de notre temps, où l'on dit avec raison, surtout en fait de mœurs : Aujourd'hui, il n'y a plus d'enfants.

Je crois aussi que ce qu'il faut poser en principe (quand on

invoque l'exemple des autres nationalités dans une question de la nature de celle que nous traitons), que ce qui distingue les peuples, ce n'est pas seulement la langue, les montagnes, les fleuves ou autres termes de limitation, mais que ce sont les mœurs, les habitudes, la manière de vivre, tout ce qui fait le fond même du caractère des peuples.

Ainsi, en Alsace, par exemple, où règne la loi des fiançailles, lorsqu'un jeune garçon et une jeune fille ont été fiancés, ou permet au jeune homme d'aller passer un mois, deux mois dans la famille de la jeune fille, et celle-ci peut aussi aller dans la famille du jeune homme.

Ils ont la permission, le dimanche et les autres jours, de se promener ensemble sans témoins et sans obstacle, et il est rare qu'on entende dire quelque chose à leur sujet qui puisse ternir leur honneur.

En Suisse, en Allemagne, ce sont presque les mêmes habitudes qu'en Alsace. Mais, en France, quelle est la famille honorable qui voudrait concéder aux jeunes gens de si larges libertés ?

En Angleterre, la jeune fille, tant qu'elle est demoiselle, est libre de voyager, de partir toute seule. Du jour où elle est mariée, c'est tout le contraire: elle est soumise, elle est l'esclave du mariage.

En France, c'est différent. Tant qu'une demoiselle n'est pas mariée, il faut qu'elle reste auprès de ses parents, à côté de sa famille, enfermée dans la maison. Une jeune fille qui se respecte doit toujours être accompagnée ou de sa mère ou d'une domestique. Souvent il ne lui est pas permis de prendre le bras de son frère, pour que les personnes qui ne lui connaissent pas un frère ne puissent faire de fausses suppositions à son égard.

Vous le voyez, entre tous les peuples, il y a des différences non

seulement *de langage*, mais surtout d'habitudes, de mœurs ; de tempérament qui sont comme le fond du caractère, et ce qui peut être permis, ce qui pourra se passer chez telle nation, ne sera pas permis, ne se passera pas chez une autre.

Est-ce donc que ce qui, d'après vous, ne se passe pas en Allemagne, ne peut pas se passer en, France ?

Admettre les deux sexes dans une même école, dans une même classe, ce serait très souvent y introduire la promiscuité.

Si mon témoignage ne vous suffit pas, consultez les pères et mères, qui ne sont pas assez naïfs pour accepter sans contrôle ce qui se fait dans les autres nations. Dites-leur que leur jeune fille de douze ans va se trouver avec tel enfant qui vient de je ne sais où ; vous verrez s'ils consentiront à ce mélange des deux sexes.

Nous avons à Paris des milliers de prêtres qui, comme moi, ont vieilli dans la direction spirituelle des jeunes enfants. Ne s'arrêtant pas à la surface souvent si trompeuse de l'âme des enfants, parfois d'autant plus avancés dans la connaissance du mal qu'ils savent mieux se cacher sous des dehors naïfs, ils sont obligés de découvrir jusqu'aux replis les plus intimes des consciences, de combattre jusqu'aux mauvaises pensées, jusqu'aux mauvais désirs. Consultez ces prêtres expérimentés; vous verrez ce qu'ils diront de toutes les précautions à prendre, et si on leur demandait de mélanger les deux sexes comme moyen de prévenir le mal, ils vous répondraient que c'est comme si vous incendiez une maison pour l'empêcher de brûler.

Laissez donc à l'Allemagne, à l'Amérique, des habitudes que je n'ai pas à discuter ici ; mais laissez à la France ses craintes salutaires, qui sont comme la mère de la sécurité.

M. l'abbé BALESTRA a demandé la parole pour éclairer la question.

« Messieurs, dit-il, j'avoue que, dans mes voyages à l'étranger, mon but principal a toujours été d'étudier ce qui regarde la méthode d'enseignement. Je ne me suis donc pas occupé spécialement de la question que vous proposez, bien sûr que je n'aurais jamais l'occasion de la voir poser en Italie. »

« Voici cependant quelques observations que j'ai pu faire. À Rotterdam, en Hollande, la très célèbre école de M. Hirsch est un externat. Les enfants ne s'y réunissent qu'à l'heure des classes, et les classes sont mixtes. Le reste du temps, ils sont placés dans différentes familles, selon le culte auquel ils appartiennent. »

« En Allemagne, l'école de Cologne est aussi un externat avec les deux sexes réunis dans les classes. À Osnabrück, les deux sexes sont réunis et mêlés dans la même classe. Dans quelques écoles du Nord, les garçons sont placés d'un côté et les filles de l'autre. Je dois ajouter, bien que je sois d'un avis contraire, mais pour rendre hommage à la vérité, que le directeur ecclésiastique de l'institution de sourds-muets de Prague, chez lequel les deux sexes sont réunis, comme je lui demandais s'il avait pu constater les mauvais effets de cette réunion, me répondit : Jamais ! »

« En Angleterre, à la grande école de Londres, les garçons sont placés dans la plus grande salle et les filles dans une salle attenante formant angle droit avec la première. Chacune de ces salles est divisée en classes particulières avec des maîtres spéciaux. Aux heures de récréation, les deux sexes sont également séparés. Il en est de même à l'école catholique de Boston. À Duncaster, les filles sont séparées des garçons pendant les récréations et, dans l'école, sont placées sur des bancs à part. Vous voyez donc, Messieurs, que

l'école anglaise diffère beaucoup de l'école allemande sur cette question.

« Dans la Belgique, l'Espagne et l'Italie, il n'existe pas un seul exemple d'école mixte. »

« Des directeurs très compétents trouvent que la surveillance est déjà bien assez pénible quand les deux sexes, quoique séparés, vivent sous le même toit. Ceux qui ont cru devoir faire quelque réforme dans un sens plus large se sont vus bientôt obligés d'y renoncer. Ils ont dû revenir au système que la prudence et la pratique avaient conseillé comme le meilleur, principalement pour les pays méridionaux. Je pourrais aussi vous citer des faits dont j'ai été témoin. »

« Je ne vois pas pour le présent la nécessité d'introduire les deux sexes dans nos institutions. Leur réunion dans l'école entraîne la même réunion dans le personnel enseignant; et alors, s'il y a de l'avantage à ce que des institutrices s'occupent des petits garçons, je ne trouve pas sage qu'à la difficulté d'avoir ensemble des garçons et des filles déjà d'un certain âge on ajoute celle de l'instruction donnée aux jeunes filles par des hommes. En tout cas, je ne crois pas être loin de la vérité en déclarant que, si le mélange est possible dans de petites institutions où se conserve pour ainsi dire l'esprit de famille et dans les classes inférieures ou les asiles, pour les établissements nombreux la séparation des deux sexes est certainement préférable. »

« Je conclus que, dans certains pays où l'on a l'usage des asiles et des écoles mixtes, on peut réunir les deux sexes dans les institutions; mais dans les pays chauds, surtout dans le Midi, je crois que ce serait une utopie; dès le lendemain l'échec serait certain. »

M. l'abbé LAMBERT. Les parents, d'ailleurs, n'y consentiraient pas et n'y consentent pas à Paris. Je le sais et M. Magnat le sait aussi.

M. le pasteur BOUVIER. Je demande à dire seulement quelques mots, puisque la cause que je veux plaider a été déjà défendue.

Comme on le voit, il y a dans cette question beaucoup de pour et de contre. Cela me rappelle une anecdote de la vie d'un de nos meilleurs rois, Henri IV. Il venait d'entendre deux avocats parler en sens contraire. Après avoir écouté leurs éloquents plaidoiries, il se leva et dit : Je crois que tous deux ont raison. Eh bien ! moi aussi je crois que chacun des deux partis que nous venons d'entendre a un peu raison.

On a parlé des pays étrangers, notamment des États-Unis. Je suis grand admirateur des États-Unis et probablement, si j'étais dans ce pays-là, je serais partisan de la réunion des deux sexes dans les mêmes écoles ; mais si en Amérique on doit être Américain, en France nous devons être et nous sommes Français ; et je pense que dans notre pays, et même d'une manière générale, il est bon que la séparation des sexes existe.

On a invoqué d'abord *ce* qui a lieu dans la famille, dont on veut appliquer l'exemple à l'école. Je crois que, comme l'a dit M. l'abbé Lambert, c'est bien différent de mettre en présence, à seize ou dix-huit ans, des frères et des sœurs, ou bien des jeunes gens et des jeunes filles qui ne sont pas leurs sœurs.

M. Magnat nous a dit encore que l'on voulait séparer les enfants dans l'école, mais que lorsqu'ils en sortent ils s'amuse à courir ensemble dans les bois. Eh bien ! je ne pense pas que les parents en soient enchantés. Je suis père de famille, j'ai une jeune

filles, et je ne voudrais pas qu'elle allât se promener avec les jeunes gens. Les enfants de l'école le font, mais à l'insu de leurs familles.

Les deux sexes sont réunis dans notre établissement, — c'est un établissement modeste, — mais voici comment : nous avons les filles d'un côté et les garçons de l'autre.

M. l'abbé LAMBERT. Très bien ! C'est cela !

M. le pasteur BOUVIER. Et nous ne les réunissons que pour le culte, pendant quelques moments. Nous les séparons le plus possible, et je crois que pour les sourds-muets, autant et plus que pour les autres, cette séparation est nécessaire. En France, d'ailleurs, c'est le vœu de la loi que les sexes soient séparés le plus possible, et je suis d'avis que c'est très rationnel. Maintenant, il y a quelquefois des raisons d'économie qui peuvent obliger de réunir les sexes ; mais cela ne doit avoir lieu que quand on ne peut pas faire autrement, quand il n'y a pas d'autre moyen pour leur donner de l'instruction.

M. MAGNAT, malgré la fatigue qu'a pu lui causer la séance particulière du matin, qui n'a pas duré moins de trois heures, ne veut pourtant pas, dans la séance de l'après-midi, laisser passer sans réponse certaines assertions.

« M. l'abbé Lambert, dit-il, veut voir creuser un abîme entre les garçons et les filles. Je lui reproche de n'avoir pas indiqué quel est cet abîme.

« Il a prétendu que ce qui est permis chez une nation ne peut pas avoir lieu chez une autre. Ainsi, selon M. l'abbé, nous sommes plus pervers ou moins intelligents que les autres peuples, ce que je n'admets point. »

M. l'abbé LAMBERT. Je ne dis pas cela, mais je dis qu'en France nous sommes, sur ce point, plus prudents qu'ailleurs.

M. MAGNAT. Si on veut parler au point de vue du tempérament et du climat, la Suisse, par sa position géographique, correspond à la France sous ces divers rapports. Du moment que, en Suisse; une chose se fait sans donner lieu à aucun inconvénient, ainsi que nous le savons et que M. l'abbé Balestra a bien voulu le constater

L'abbé BALESTRA. Non, pas pour la Suisse. J'ai visité la Suisse, mais je n'ai pas pris de renseignements spéciaux sur la question dont nous nous occupons.

M. MAGNAT. Alors je dis que je défie qui que ce soit de me prouver que la moralité, dans la Suisse française, est inférieure à la moralité de la France. On pourrait peut-être affirmer le contraire.

M. l'abbé Lambert nous a signalé de mauvaises actions, des faits monstrueux. Je voudrais bien savoir dans quel pays ces choses se passent.

Quelle est donc l'éducation que reçoit ce pays-là ? Dans les écoles de ce pays les filles sont-elles séparées des garçons ? Dites-le nous et nous vous dirons à notre tour ce que nous en pensons.

S'il s'agit de la France, je vous dirai que, s'il se commet de pareils actes chez nous, c'est que l'éducation française est mauvaise et qu'il faut y porter remède.

Vous avez exprimé votre pensée ; ma pensée est inverse. Vous affirmez une chose et vous ne prouvez pas que vous soyez dans le vrai.

J'ajoute que je trouve extraordinaire que vous vous occupiez

tant de l'école et que vous ne vous occupiez pas de ce qui se passe en dehors ; que je ne puis admettre la séparation des enfants dans l'école, alors que vous ne leur donnez pas le moyen d'éviter des relations mauvaises lorsqu'ils en sont sortis. Dites-moi comment vous vous y prendrez pour que les garçons vivent d'une manière convenable vis-à-vis des filles, alors que les uns auront reçu une éducation d'un côté et les autres de l'autre. Vous êtes sûr que les filles étant élevées seules et les garçons seuls, cela vaut mieux ; mais jusqu'ici vous n'avez pu qu'affirmer un fait sans le prouver. Vous n'avez pas répondu à notre argumentation. On a dit : Je crois. Cela n'est pas répondre.

M. l'abbé LAMBERT. Nous n'avons à nous occuper ici que de ce qui est de l'intérieur de l'école. Nous n'avons plus la responsabilité une fois que les élèves en sont sortis.

M. MAGNAT. J'envisage tout autrement la responsabilité de l'instituteur. L'homme n'est pas créé pour vivre seul ; il est fait pour la société. C'est à l'école, et par nos soins, que l'enfant se prépare à la vie future. Aussi, les préoccupations de l'instituteur ne doivent pas viser seulement ce qui s'enseigne à l'école, mais elles doivent avoir surtout en vue de donner aux élèves les notions et les directions qui leur sont absolument nécessaires pour la conduite de la vie. L'enfant doit apprendre à connaître ses droits et ses devoirs envers la société, car s'il ne les connaît point, il ne saurait être responsable envers elle. Comment donc M. l'abbé Lambert peut-il se désintéresser si légèrement d'une responsabilité que tout instituteur tient à honneur de revendiquer ?... Je me tais, Messieurs. Je sais que je ne puis vous convaincre; mais je sais aussi que vous ne pouvez défendre avec avantage votre cause,

car vous ne pouvez l'appuyer d'aucune preuve. Dites-nous donc pourquoi vous désirez tant la séparation des sexes à l'école.

M. l'abbé LAMBERT. Nous sommes ici au Congrès; traitons la question au point de vue de l'école. Pour ce qui est des sourds-muets en dehors de l'école, il est d'autres questions que nous aurons à traiter, et à ce sujet je prie M. le Président de vouloir bien m'inscrire d'avance comme demandant la parole sur la grande question du recrutement des professeurs et de l'avenir du sourd-muet en dehors de l'école. Ici, au Congrès, il s'agit de savoir s'il y a ou non inconvénient d'une sorte de promiscuité des sexes dans les classes, dans les réfectoires, dans les récréations permanentes, ou s'il est plus prudent de faire comme on fait, c'est-à-dire de séparer les deux sexes, d'établir les garçons d'un côté et les filles de l'autre, et de ne les rapprocher qu'à l'église, où, comme autrefois, à l'Institution nationale, les filles venaient d'un côté et les garçons de l'autre côté.

À Toulouse, il y a une séparation entre les deux sexes, à l'église d'abord et ensuite partout ailleurs. À Marseille de même.

Le frère LOUIS. La sollicitude de tous ceux qui s'occupent de l'enseignement leur a fait demander qu'on séparât les sexes de très bonne heure. Ils ne sont confondus que dans les petits asiles.

La ferme est un très bon modèle. Vous voyez réunis dans la maison les tout petits enfants ; mais, dès qu'ils sont grands, les enfants vont aux travaux avec les parents, les garçons avec le père, la fille avec la mère.

Je ne crois pas que nous fussions en communion de sentiment avec la France en insistant sur la proposition de mêler les garçons

et les filles dans nos écoles; pour mon compte, je repousse cette proposition.

PLUSIEURS MEMBRES. La clôture !

M. LE PRÉSIDENT. La clôture étant demandée, je la mets aux voix. La clôture est prononcée.

M. LE PRÉSIDENT. Il ne s'agit plus maintenant que de donner une forme à notre opinion.

Je crois que nous devons prendre en considération cette différence du caractère national qu'on a fait observer. Moi-même j'ai été, pendant mon séjour aux États-Unis, témoin de ces organisations d'écoles où il y avait les deux sexes dans la même classe. Seulement, hors des classes, les garçons, à la récréation, étaient d'un côté et les filles de l'autre, et ils étaient réunis au réfectoire à deux tables différentes.

Je reconnais que les différences de constitution, de race, peuvent être admises, et nous devrions, dans notre rédaction, en tenir compte.

M. MAGNAT. Dans toutes les institutions mixtes, pendant la récréation, les filles sont séparées des garçons, pour un motif bien simple, c'est que le jeu des filles n'est pas celui des garçons.

M. LE PRÉSIDENT. Ce qui a amené la chaleur de la discussion, c'est qu'on ne s'est pas parfaitement compris et que quelques personnes ont cru que ce mélange des filles et des garçons s'étendait même jusqu'aux récréations. Cela ne pourrait exister que dans une institution d'une demi-douzaine d'enfants.

M. l'abbé BALESTRA. Je crois qu'il faut émettre une pensée qui soit claire. On pourrait dire :

En général, le Congrès admet la séparation totale des deux sexes.

M. MAGNAT. C'est vague.

Je demanderai que dans le vote sur cette question on note le nombre des membres qui y prendront part. Ici il y a de nombreux représentants d'une même école ; si j'avais amené mes cinq professeurs, j'aurais eu cinq voix de plus.

M. E. GROSSELIN. Voici la rédaction proposée par M. l'abbé Balestra :

Le Congrès est d'avis que, en général, la séparation des deux sexes est préférable à leur réunion.

M. l'abbé LAMBERT. « Préférable » n'est pas assez dire. Il faudrait « préférable en principe ».

M. E. LAMBERT. On ne peut pas écrire dans la même proposition ces deux termes « en général » et « en principe ».

M. MAGNAT. Je ne pourrais voter la résolution avec les mots «en principe ».

M. l'abbé BALESTRA. Je crois que la pensée du Congrès est que la séparation est « préférable en principe ».

(Marques d'adhésion.)

M. BLONDEL. Je voudrais que l'on prenne les termes mêmes qui sont proposés à notre délibération, et que l'on dit :

Le Congrès est d'avis que l'admission des sourds-muets des deux sexes dans les mêmes établissements, en principe, n'est pas possible.

M. l'abbé LAMBERT. Mais nous admettons la réunion dans les mêmes établissements.

M. E. GROSSELIN. Ne peut-on pas dire :

En général, la séparation des deux sexes dans l'école est préférable à leur réunion.

Le pasteur BOUVIER. Au lieu de « dans l'école », je préférerais « dans les établissements de sourds-muets ».

M. MAGNAT. On ne peut se servir du mot « en principe », voici pourquoi : c'est que nous sommes un Congrès international ; or, dans la plupart des États de l'Europe, les garçons et les filles sont réunis dans les mêmes établissements. Nous verrons tomber sur nous une avalanche de critiques, et je me demande si cela ne nuira pas à nos travaux.

M. E. GROSSELIN. La résolution que je proposais portait : « en général » et non pas « en principe ».

M. MAGNAT. « En général », cela veut dire qu'on peut le faire ou non ; il y a donc des exceptions. Mais si c'est : « en principe, on n'admettrait pas d'exception.

M. l'abbé LAMBERT. J'insiste pour le maintien des mots « en principe ».

M. E. GROSSELIN. On peut concilier les opinions opposées ou du moins permettre à chacun de voter librement, en votant d'abord sur les mots : « en principe » et ensuite sur le reste de la résolution. On verra alors quels sont ceux d'entre nous qui n'ont pas admis l'existence du « principe ».

M. l'abbé BALESTRA. Soit. Commençons par voter sur les mots « en principe ».

M. MAGNAT. Il ne faut pas qu'on puisse voter sans comprendre bien exactement la portée des expressions qu'on adopte. « En principe » cela veut dire qu'on ne peut pas, qu'on ne doit absolument pas recevoir des enfants des deux sexes dans les mêmes établissements de sourds-muets. « En générale, au contraire, signifie qu'on peut également les recevoir ou ne pas les recevoir. (Réclamations.)

M. BOUVIER. Mais non. Pour mon compte, j'admets des exceptions et je vote « en principe ». On dit très bien : En principe, il faut faire telle chose ; mais dans la pratique, on peut être obligé de faire autrement.

M. E. GROSSELIN. Ça ne peut pas vouloir dire cela. Le principe est absolu.

M. BOUVIER. On a des principes absolus dans la pensée, on a un idéal et ensuite il y a la pratique, qui parfois vient modifier

cet idéal. Il se présente des cas extraordinaires dans lesquels on ne peut faire autrement que de dévier du principe absolu.

M. E. GROSSELIN. C'est à cette idée-là que répond l'expression « en général ».

M. BOUVIER. Si l'on me pose la question : Vaut-il mieux ne pas donner d'éducation que de réunir les deux sexes ? Je répondrai : Il vaut mieux les réunir ; mais pourtant, en principe, je suis pour la séparation.

M. LE PRÉSIDENT. Je vais mettre aux voix la résolution avec les mots « en principe ».

M. E. GROSSELIN. J'ai quelque habitude *des* choses parlementaires, et je sais comment donner à chacun de vous la liberté de son vote. On peut mettre d'abord aux voix les mots « en principe », puis le reste de la proposition.

M. MAGNAT. De l'explication que vient de donner M. Bouvier, résulte-t-il que les mots « en principe » équivalent aux mots « en général » ?

M. BOUVIER. Mais pas du tout !

M. LAMBERT. « En principe », cela se dit tous les jours et cela suppose des exceptions.

Le frère LOUIS. J'espère que nous allons tous tomber d'accord et que M. Grosselin, qui connaît si bien ce langage-là,

admettra ce que je vais dire. Dans l'usage ordinaire, consacré par la pratique, on dit très bien : En principe, nous n'admettons pas les enfants des deux sexes dans l'école. On le fait cependant, mais sous le coup de certaines nécessités, de certaines exigences auxquelles il faut céder.

M. LE PRÉSIDENT. Voici la rédaction que je mets aux voix :
Le Congrès est d'avis que, en principe, la séparation des deux sexes, dans les écoles de sourds-muets, est préférable à leur réunion.

M. LAMBERT. Non, pas dans l'école, Monsieur le Président, mais dans la classe. En mettant : « dans l'école », nous condamnons des établissements très respectables, tels que la maison d'Angers et tant d'autres.

M. MAGNAT. C'est justement ce que je dis.

M. BALESTRA. Si vous n'employez que le seul mot de classe, vous paraitrez admettre que les enfants de sexe différent peuvent être réunis dans les réfectoires, dans les récréations, les promenades, etc.

M. LAMBERT. Eh bien ! que l'on fasse une énumération; qu'on mette : « dans la classe, dans les récréations, etc.

M. AUBERT. Je crois, Messieurs, qu'il s'est produit un malentendu dans nos esprits. La rédaction dit bien que les deux sexes peuvent être réunis dans l'école, en ce sens qu'ils seront abrités

sous le même toit ; mais une fois sous le même toit, ils doivent être séparés. Voilà le sens de la proposition.

M. BOUVIER. Je propose de mettre : « dans les établissements de sourds-muets Les enfants des deux sexes peuvent bien être sous le même toit ; — j'ai moi-même un établissement où ils habitent sous le même toit; — mais nous ne les mettons pas ensemble dans l'école.

M. LE PRÉSIDENT. Je propose cette modification :

Le Congrès est d'avis que, en principe, la séparation des deux sexes, dans l'établissement de sourds-muets, est préférable à leur réunion.

Grâce à cette substitution du singulier au pluriel, de « dans l'établissement », à « dans les établissements », on comprendra clairement qu'il ne s'agit pas forcément de mettre les deux sexes dans deux établissements distincts; mais que, abrités sous le toit du même établissement, il est préférable qu'ils y soient séparés.

(La rédaction ainsi modifiée est mise aux voix. Elle est adoptée par vingt-huit voix sur trente.)

M. HUGENTOBLER. Je demande qu'il soit constaté au procès-verbal que j'ai voté contre la proposition (Réclamations); si cependant il y avait un inconvénient, je n'insiste pas.

M. MAGNAT. Je demande que mon nom soit porté sur le procès-verbal avec la mention que j'ai voté contre la proposition.

M. BOUVIER. Cette manière de voter est-elle en usage dans les assemblées ?

M. E. GROSSELIN. Il y a le scrutin public ; alors les votants sont nommés des deux côtés.

Pour procéder régulièrement, MM. Magnat et Hugentobler pourraient demander à faire demain une observation au procès-verbal. Autrement il faudrait procéder à une sorte de scrutin public.

M. LE PRÉSIDENT. Il est six heures moins quelques minutes, et malheureusement nous n'avons pas épuisé notre ordre du jour.

La séance est levée à six heures.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

5^E SÉANCE DU VENDREDI 27 SEPTEMBRE 1878 PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — Lecture faite par M. Magnat d'un mémoire de M. A. Houdin sur la quatrième question : De l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets en France. MM. Magnat, Hugentobler, l'abbé Balestra. -- M. John B. Philbrick, délégué américain à l'Exposition universelle, est introduit par M. Lavanchy au sein du Congrès, auquel il fournit des renseignements sur la section des institutions de sourds-muets aux États-Unis. — quelles sont les causes d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets. MM. Hugentobler, Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra. — Vote relatif à l'enseignement des sourds-muets en France. — Question des méthodes : Hugentobler, Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra, le frère Dieudonné, l'abbé Lambert, Eidenschenk. — Hommage fait au Congrès par M. le D^r Bonnafont d'un mémoire sur la responsabilité légale des sourds-muets.

Annexe. — Projet de loi présenté par M. Correnti, sur la réorganisation des écoles spéciales pour les sourds-muets.

À l'occasion de la lecture faite, par l'un des secrétaires du Congrès, du procès-verbal de la seconde séance, M. Balestra demande que, dans le vœu relatif à la création, dans les Facultés de médecine, d'une chaire de « surdi-mutité », on remplace ce terme par celui d'otoiatrie. « Ce serait là, dit-il, une expression plus scientifique. »

La lecture du procès-verbal de la troisième séance amène M. le vice-président Rigaut à déclarer que, en recommandant d'apporter une grande réserve dans l'enseignement religieux des sourds-muets, parce que c'est l'enseignement de choses abstraites, plus difficiles à comprendre, il n'entendait pas se prononcer contre cet enseignement appliqué à des enfants plus âgés, déjà instruits des choses simples et positives.

M. MAGNAT donne lecture du mémoire suivant adressé au

Congrès par M. Auguste Houdin, directeur-fondateur de l'Institution des sourds-muets de Passy pour l'enseignement de la parole :

« Messieurs et chers collègues, la bonne nouvelle du Congrès qui réunit les amis des aveugles et des sourds-muets m'est parvenue au bord de la mer où, fatigué et souffrant, j'arrivais dans le but de retremper mes forces épuisées par le labeur de l'année. J'ai éprouvé un chagrin profond de ne pouvoir, par cette raison, participer aux travaux de votre commission d'organisation, et ma douleur ne pouvait être atténuée que par la pensée et l'espérance de pouvoir, du moins, quoique éloigné et privé ici de tout livre et de tout document, soumettre au Congrès quelques observations, fruit de ma longue et laborieuse expérience. Si de ces observations et de ces souvenirs jetés à la hâte sur le papier il pouvait surgir une seule idée profitable aux chers intérêts que nous défendons, ce serait pour moi un précieux adoucissement aux amertumes de l'absence. »

« Mon sujet sera la question suivante, prise dans le programme des questions soumises au Congrès: *Le jeune sourd-muet peut-il être admis dans les écoles publiques des entendants parlants ?* »

« Et à cette question je réponds : Non et oui. Non, en général, et oui, par exception. »

« La barrière élevée par la surdité entre l'enfant privé de l'ou , même quand cette privation n'est pas complète, et celui qui en est doué est et sera toujours, des intelligences égales étant données, un obstacle insurmontable à la communauté des études, à l'identité des moyens et à l'égalité des résultats. On n'élèvera jamais un sourd-muet ni un demi-sourd   coté d'un entendant-parlant, un seul maître et une seule classé étant donnés pour les deux, sans être fatalement obligé de sacrifier le sourd à l'entendant ou

l'entendant au sourd, ou de les sacrifier en partie tous les deux, que le sourd soit élevé par la mimique ou qu'il soit élevé par la parole. »

«Telle est la règle à laquelle il est impossible d'échapper; tel est l'écueil absolument inévitable.

Notre marche, dans l'enseignement des sourds-muets, est essentiellement logique et naturelle ; elle est en général synthétique et non pas analytique ; nous marchons en général avec le plus grand soin de la partie au tout, du connu, à l'inconnu, du petit au grand, du simple au composé, et l'école Pereire a mille fois raison de recommander cette manière de procéder pour l'entendant; mais il ne s'ensuit pas qu'elle puisse être appliquée simultanément au sourd et à l'entendant, et dans une classe commune, il faut au contraire qu'elle le soit successivement et dans des classes à part. »

« Si vous prenez un sourd-muet et un entendant-parlant du même âge, sept ans par exemple, que fera l'entendant, chez qui la parole est spontanée, pendant que vous enseignerez laborieusement l'articulation au sourd-muet, chez qui elle ne peut être qu'acquise ? Que fera l'entendant, qui vous apporte la parole, un vocabulaire, des idées, une langue maternelle, toutes choses acquises par lui au foyer de la famille, pendant que vous les enseignerez lentement, laborieusement et méthodiquement au sourd-muet ? Si vous vous attachez à l'entendant et que vous répondiez à ses besoins, qui sont le développement des idées, de la parole, de la langue qu'il possède, qu'il vous apporte, que fera le sourd-muet qui vient au contraire vous demander précisément ces idées, cette parole, cette langue dont il a avant tout besoin, et sans lesquelles il ne peut faire un pas ? L'un vous demande ce que l'autre vous refuse ; l'un vous refuse ce que l'autre vous demande; comment,

dans une même classe et dans le même moment, répondre aux deux besoins, concilier les deux intérêts ? »

« En pareille occurrence, le maître n'a évidemment pas d'autre alternative que d'abandonner l'un ou l'autre de ses élèves pour se donner exclusivement à l'un ou à l'autre, ou de s'occuper successivement de l'un et de l'autre. Mais, dans le premier cas, il sacrifie bien l'un à l'autre, et, dans le second, il les sacrifie bien en partie tous les deux, car toutes ses forces réunies n'étaient que juste ce qu'il fallait à chacun, surtout au sourd-muet, et ces forces, les voilà divisées ! La conclusion qui s'impose, c'est donc bien celle-ci, à savoir : que la réunion, sur le banc d'une même classe, avec le même maître, de l'entendant et du sourd est, en principe et en fait, une chose aussi mauvaise pour l'un que pour l'autre. »

« Il faudra au moins deux ou trois ans pour apprendre au jeune sourd-muet de sept ans ce que possède déjà l'entendant du même âge, c'est-à-dire la fonction de la parole et la langue maternelle. Si vous laissez là l'entendant pendant que vous allez enseigner ces choses au sourd-muet, et si, ensuite, vous les rapprochez, ils auront tous deux dix ans et seront, en supposant que le parlant n'ait rien acquis de son côté, à peu près de la même force, raisonnant toujours dans l'hypothèse de deux intelligences égales. Essayez-vous alors de les faire marcher ensemble et du même pas ? Vaine tentative ! Vous n'aurez pas plus de succès qu'il y a trois ans. Pendant qu'avec l'écriture et la parole lue sur les lèvres vous ferez une leçon appropriée et profitable au sourd-parlant, vous auriez pu et dû, avec la parole entendue, en faire dix de même force à l'entendant, qui aurait pu et dû en profiter. Pendant que le sourd fera une lieue, l'entendant en devra donc faire dix ! Et vous voilà fatalement revenu à l'alternative d'il y a trois ans : celle de laisser encore l'un ou l'autre en chemin, ou de vous occuper

successivement de l'un et de l'autre et de revenir successivement à l'un et à l'autre, le sourd se traînant péniblement à la remorque de l'entendant, et l'entendant perpétuellement enrayé par le sourd, autrement dit, de sacrifier encore l'un à l'autre, ou de sacrifier la moitié des intérêts de l'un et de l'autre en divisant des forces que chacun réclame en entier ! Et je ne compte pas les trois ans que vous avez déjà fait perdre à l'entendant pour attendre le sourd-muet ! »

« Séparez donc le sourd de l'entendant et l'entendant du sourd ! Si vous persistiez à les réunir et à leur partager vos soins, votre classe ressemblerait à cette table de famille où, sous prétexte d'égalité et de fraternité, on soumettrait l'estomac le plus robuste et l'estomac le plus faible au même régime mixte qui tuerait l'un et l'autre : l'un de privation, l'autre d'excès. »

« Vous ne ferez d'ailleurs jamais entrer le jeune entendant en communication avec le jeune sourd-muet sans l'intermédiaire de la mimique, plus ou moins naturelle ; et pourquoi faire perdre son temps à l'entendant à apprendre des signes mimiques, quand le but de vos efforts est précisément d'amener le jeune sourd-muet à ne pas s'en servir lui-même et à entrer en communication avec l'entendant par la parole de celui-ci ? »

« Vous me direz que les relations mimiques du sourd-muet et de l'entendant-parlant ont pour but de hâter le moment où celles de la parole pourront commencer à les remplacer. Je réponds que ce sont les relations de maîtres à élèves qui, seules, pourront jamais vraiment bâter ce moment. On a beaucoup exagéré l'influence du camarade parlant, et même celle du moniteur, sur le sourd-muet : le camarade, tant qu'il n'a pas l'âge et la maturité nécessaires pour tenir lieu, jusqu'à un certain point, de maître, n'a pas sur le sourd-muet l'action qu'on lui a attribuée ; il faut trop de tact, de

patience et de volonté auprès du jeune sourd-muet pour qu'un enfant comme lui puisse lui être véritablement utile et puisse lui rendre quelque service. Où d'ailleurs pourrait-il lui en rendre ? Est-ce en classe ? Mais, en classe, l'entendant est là pour son propre compte ; il est là pour apprendre lui-même, et non pour enseigner ! Est-ce en récréation ? En récréation, il a à s'amuser, et non pas à régenter ! Il a bien autre chose à faire que d'adresser la parole et de chercher à arracher un mot au pauvre sourd-muet qui ne l'entend ni ne le comprend : il a à jouer et à bavarder avec l'entendant qui l'écoute, le comprend et lui répond ! »

« Il y a bientôt trente ans, l'éducation du sourd-muet au milieu des entendants était l'idée fixe du D^r Blanchet. Consulté par lui à cet égard, je lui exprimai la même opinion que celle que j'ai l'honneur de vous exposer. On passa outre, on réunit des sourds-muets aux parlants, sur le même banc ; mais quinze jours ne s'étaient pas écoulés qu'il fallait donner aux sourds-muets un banc à part dans la même classe, et puis une classe à part dans le même établissement ! Et depuis, cette classe à part a toujours subsisté ; ce qui n'empêche pas, il est vrai, de continuer à dire que le sourd-muet est élevé ainsi au milieu des entendants-parlants. »

« À la même époque, toujours sous l'influence de la même idée dont j'étais heureux de poursuivre l'application dans l'intérêt de la vérité, nous placions, dans une institution renommée de Paris, un jeune sourd-muet que M. Eugène Pereire, notre honorable collègue, connaît bien. Dirigeant son éducation, j'allais tous les jours lui donner des leçons particulières. Sorti de mes mains, il allait à l'étude, il prenait ses repas, il partageait ses récréations avec les entendants. À l'étude, il ne faisait rien : le maître avait trop à faire avec ses bavards de parlants pour s'occuper du muet ! À table, nul ne songeait à chercher à lui apprendre le nom du

pain qu'il mangeait ! En récréation, on passait à côté du muet pour courir au parlant, heureux quand, en passant, on ne lui faisait pas un pied de nez ou quelque autre grossière provocation ! Le muet restait seul, mais, bouc émissaire des iniquités d'Israël, on savait le retrouver pour lui attribuer, à lui sans parole pour se défendre, les méfaits des autres ! Les punitions injustes qui s'ensuivaient irritaient son cœur et égarèrent son intelligence. Deux ou trois années se passèrent ainsi ; l'expérience était faite, les résultats intellectuels étaient nuls, les résultats moraux mauvais, la mimique restait dominante, la parole ne se développait pas : il fallait aviser. L'enfant me fut confié, et, dans l'institution spéciale, avec les soins spéciaux, au milieu des sourds-parlants comme lui, tout changea de face : la parole prit le dessus ; l'intelligence et le cœur, avec leur nourriture propre, revinrent à leur accroissement naturel ; tout rentra dans la voie normale. L'éducation de l'enfant, c'est le père lui-même qui le faisait observer, n'avait vraiment commencé que dans le milieu propre. L'enfant est resté sept ou huit ans encore entre mes mains, et M. Eugène Pereire, qui connaît l'enfant devenu homme, sait ce qu'en a fait l'école spéciale : un esprit distingué, un cœur accompli, en relation complète par la parole avec la société dont il est l'honneur, comme il est celui de ses maîtres. »

« Non, Messieurs, la place du sourd-muet, quand il s'agit de l'œuvre de son éducation, n'est pas au milieu des entendants. Le plus de rapports possibles avec l'entendant, des rapports continuels, oui ; mais des classes à part, un enseignement à part et, pendant longtemps, même des livres à part ! La récréation avec le parlant, mais avec le maître, ou le camarade plus âgé qui puisse un moment en tenir lieu ; mais jamais, si l'on veut toujours un auxiliaire utile, une influence efficace, jamais avec le camarade du

même âge, dont la légèreté ou l'espièglerie n'auront rien de bon en général à apprendre au sourd, et n'auront même souvent que des mauvais tours à lui jouer ! »

« J'ai parlé d'une exception ; il y en a une, en effet, à faire ici, mais il n'y en a qu'une. L'école spéciale, le milieu spécial est bien l'unique et vrai refuge du sourd-muet, et l'école de l'entendant ne peut lui offrir qu'un abri absolument précaire ; mais il se trouve des situations où l'on est dans l'obligation de choisir entre deux maux, et, dans ce cas, on choisit le moindre ; c'est en pareil cas qu'il faut bien admettre pour le sourd-muet l'école de l'entendant. »

« Quand le sourd-muet trouve l'école spéciale fermée à presque toute son enfance qui pourtant a besoin de soins, qui en a plus besoin encore que celle de l'entendant-parlant ; quand on le voit placé entre l'oisiveté et l'isolement qui tuent l'être moral, et l'école de l'entendant dont la porte peut s'ouvrir, et qui, malgré ses inconvénients, a pour lui du moins quelque chose qui ressemble à une occupation et à une société, et d'où il peut tirer certaines notions élémentaires, certaines habitudes d'ordre et de discipline qui lui serviront dès à présent, et qui lui serviront plus tard à l'école spéciale; alors, il faut bien, il faut nécessairement frapper pour lui à cette porte, en attendant mieux. Et alors, mais alors seulement, elle doit lui être ouverte, et il faut bénir la main qui la lui ouvre. »

« Hors ce cas, on peut dire que, si généreuse et si noble qu'elle soit, l'idée d'introduire le sourd-muet dans l'école de l'entendant-parlant, de rapprocher ainsi, le plus et le plus tôt possible, le déshérité du sort du plus favorisé, et de devancer le moment où la vie doit devenir pour tous deux le patrimoine commun, n'est malheureusement que l'illusion et le rêve de l'imagination, et

qu'elle s'évanouit au premier rayon dont l'éclairent l'expérience et le sens pratique. »

« Il faut, Messieurs, attendre que la plante soit assez forte pour l'exposer sans danger pour elle, aux rayons du soleil; il faut attendre que le fruit soit mûr pour le cueillir et s'en nourrir; de même, il faut, et il faudra toujours attendre que l'éducation du sourd-muet soit achevée dans l'école spéciale, la seule qui puisse l'achever, pour pouvoir le mettre seul, et sans péril pour lui, en face de la société des parlants, et lui dire: et maintenant, affronte seul la grande scène où se pressent et que se disputent les hommes; va au milieu d'eux parler leur parole et vivre de leur vie. »

M. Magnat ayant terminé la lecture du mémoire de M. A. Houdin, M. E. Grosselin exprime le regret qu'elle ait été si tardivement faite, car elle lui paraît soulever des objections qu'il se réserve de produire dans la discussion sur les Méthodes.

M. LE PRÉSIDENT. L'ordre du jour appelle, comme première question à examiner, l'État actuel de l'enseignement des sourds-muets en France.

Avant qu'on aborde l'ordre du jour, M. Hugentobler appelle l'attention de ses collègues sur l'idée émise la veille dans la séance du Congrès des aveugles par M. le Ministre de l'intérieur, de tenir pour eux des Congrès périodiques, et propose de constituer une Commission permanente, chargée d'organiser de semblables Congrès dans l'intérêt des sourds-muets. Ces Congrès, dit-il, auraient surtout pour but de s'entendre au sujet des méthodes, de permettre à chacun de savoir ce qui se fait ailleurs que chez lui, toutes choses pour lesquelles il nous serait utile de nous voir fréquemment. On pourrait, par exemple, se réunir tous les deux ou

trois ans, et la Commission serait chargée de s'entendre avec nos collègues des autres pays qui accepteraient certainement notre proposition.

Il serait honorable pour notre Congrès d'avoir pris cette initiative, et je serais heureux d'obtenir à ce sujet le vote immédiat.

M. LE PRÉSIDENT, tout en déclarant trouver la proposition de M. Hugenobler non seulement très acceptable, mais encore très désirable, estime qu'il vaut mieux, pour la voter, attendre la fin du Congrès. Revenant donc à l'ordre du jour, il donne la parole à M. Magnat.

M. MAGNAT. J'ai dit hier, dans notre Commission, que l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets ne doit pas être traité seulement au point de vue de la France, et que si nous avions ici des délégués des différents pays de l'Europe et même de l'Amérique, chacun de ces délégués serait bienvenu à nous faire savoir ce qui se passe à ce sujet dans son pays.

Ce serait là pour nous un très précieux enseignement, puisque nous pourrions profiter de l'expérience déjà faite dans chacun de ces pays et retirer quelque fruit des travaux qui s'y sont accomplis.

Quant à moi, Français, je vous demande la permission de vous indiquer brièvement l'état de la question des sourds-muets dans notre pays.

Il existe actuellement en France 57 institutions destinées à l'éducation morale et intellectuelle des sourds-muets. Parmi ces institutions, il y en a trois qui sont dotées par l'État : une à Paris, une à Bordeaux et une à Chambéry. Assimilées aux hôpitaux et aux établissements de bienfaisance, elles relèvent du Ministère de l'intérieur. Elles comptent ensemble environ 400 élèves. Les 54

autres institutions, placées forcément sous la direction du même ministère et situées dans 35 départements, donnent asile à environ 2 000 élèves.

L'enseignement spécial des sourds-muets serait donc donné en France à 2 400 élèves et, sur les 250 instituteurs et institutrices qui composent le corps enseignant, 60 seraient laïques et le reste appartiendrait au clergé. La durée du cours d'études étant de 7 à 8 ans, ce ne serait qu'au bout de ce temps que 2 400 autres sourds-muets pourraient être admis dans ces institutions. Ce défaut de place explique comment il se fait que l'admission d'élèves dans nos institutions puisse être vainement sollicitée pendant plusieurs années.

D'après la statistique la plus récente, on compte en France, en chiffres ronds, 30 000 sourds-muets, c'est-à-dire en moyenne près de 350 par département. Le dénombrement par âge donnerait le résultat approximatif suivant :

- sourds-muets de moins de 5 ans : 1 600 ;
- sourds-muets de 5 à 15 ans : 9 000 ;
- sourds-muets au-dessus de 15 ans : 19 400.

Ainsi, 10 000 sourds-muets se trouvent dans les conditions voulues pour fréquenter les écoles et y recevoir l'instruction indispensable pour vivre au milieu de la société, tandis que, nous l'avons dit plus haut, sur ces 10 000, 2 400 seulement sont admis dans nos 57 institutions.

Nous sommes fondés, croyons-nous, à demander, au nom de la civilisation, de la morale outragée, le relèvement de ces parias, de ces esclaves, nés pourtant au milieu de nous et, comme nous, désireux de participer à nos joies et à nos souffrances. C'est aussi au nom des intérêts de la société que nous réclamons l'instruction de tous les sourds-muets; car, s'ils sont pauvres, ils cherchent à

dévaliser le riche ; s'ils sont riches, ils peuvent être impunément dépouillés ; victimes de quelque injustice, ils ne peuvent et ne savent exprimer leurs plaintes ; offenseurs envers la société, ils échappent facilement à la sévérité des lois, et la perversité trouve en eux des complices dociles capables de toutes les crimes, de toutes les turpitudes, puisque l'ignorance et la faiblesse, l'isolement et le silence font de ces malheureux des instruments inconscients de toutes les passions. Placé dans ces conditions, peut-on nier que le sourd-muet ne soit un danger permanent pour la société ? Le seul remède qui puisse parer au danger, c'est la création, en nombre suffisant, d'écoles spéciales de sourds-muets.

Si, comme nous l'espérons, le Gouvernement veut incessamment étendre à tous les sourds-muets de France le bienfait de l'éducation, il faudra simplifier les méthodes, donner à l'enseignement une direction plus normale, déterminer enfin les ressources nécessaires pour l'accomplissement de cet utile projet. Or, il suffirait, aujourd'hui, d'amener les Conseils généraux à voter quelques centimes additionnels, les communes à consentir, en faveur de leur budget, à de faibles allocations, et la charité publique à intervenir à son tour pour rendre heureux quelques milliers de sourds-muets qui passent leur vie misérables, délaissés, livrés à la stupide satisfaction de besoins matériels et aux seuls instincts de la vie animale.

Les accusations qu'on porte contre le sourd-muet seraient-elles la cause de l'abandon dans lequel on le laisse ? Disons-le ; ce n'est pas là le véritable motif de cet abandon. La cause, nous la trouvons dans une cruelle et coupable indifférence et dans cette idée généralement admise que le sourd-muet ne sera jamais, quoi qu'on fasse, qu'un être incomplet, incapable de se suffire à lui-

même. Et cependant, que de sourds-muets qui sont les uniques soutiens de leurs parents vieux et infirmes.

Il me reste maintenant à faire la statistique de l'enseignement proprement dit.

En France, on a mis en usage dans les écoles plusieurs méthodes d'enseignement; on pourrait les réduire à deux, quoiqu'il y en ait trois : la méthode des signes naturels qui, comme vous le savez, est en usage dans les institutions nationales, où l'articulation est considérée seulement comme un accessoire de l'enseignement ; la méthode Grosselin, dite phonomimique, qui consiste à représenter la parole au moyen de gestes représentatifs des voyelles et des consonnes dont se compose le mot, et enfin la méthode dite d'articulation qui, je crois, est pratiquée dans un grand nombre d'institutions, dont nous ignorons en partie le nom.

Voici quelques chiffres pour d'autres pays que la France :

La Suède possède 15 institutions qui reçoivent 425 élèves instruits par 47 instituteurs. En 1870, elle comptait 4 265 sourds-muets, dont 807 âgés de 1 à 15 ans. La moitié des sourds-muets dans les institutions sont âgés de plus de 15 ans; aussi en Suède ces sujets sont-ils bien loin d'être instruits; on n'en compte qu'un dixième. La durée des études est de 6 ans pour le cours entier ; de 2, 3 et 4 ans pour les adultes, qui n'entrent dans l'institution que pour y recevoir une instruction relative.

M. MAGNAT, donnant le chiffre des institutions de sourds-muets dans les autres pays, en compte 6 en Belgique, 4 en Hollande, 39 en Italie, 12 en Suisse, 41 en Allemagne, 6 en Espagne, 1 en Portugal et 4 en Russie.

M. l'abbé LAMBERT parle de l'ouvrage qu'il a fait à l'intention des sourds-muets et qui, fondé sur le langage des signes, permet de les préparer à la première communion, de les initier à l'idée de Dieu, à la distinction du bien et du mal, à la sanction de la loi. Il se félicite d'avoir vu sa méthode acceptée dans plusieurs grands séminaires. Il déclare avoir par elle instruit plus de 40 sourds-muets et même une ancienne élève de l'abbé de l'Épée, une vieille sourde-muette, dont les indications ont permis de retrouver, dans l'église Saint-Roch, le tombeau du célèbre instituteur.

M. MAGNAT fait observer que M. l'abbé Lambert aborde en ce moment la question de méthode, dont l'examen viendra plus tard.

M. BOUVIER. Le tableau que vient de tracer M. Magnat est attristant. 10 000 sourds-muets auraient besoin d'instruction en France et 2 400 seulement entrent dans les écoles. C'est une situation déplorable. Nous devons élever la voix pour demander la création de nouveaux établissements et, comme ils ne se créent pas sans argent, demander de l'argent à l'État et aux départements. Je crois que le Congrès pourrait émettre un vœu dans ce sens.

M. LE PRÉSIDENT. Ce vœu prendra place en effet dans les résolutions de ce Congrès. Mais avant d'aller plus loin, je donnerai la parole à M. Hugentobler sur la même question.

M. HUGENTOBLER commence par constater que l'Angleterre compte 27 institutions, 2340 élèves et 209 professeurs ; la Suisse, 12 institutions, 335 élèves et 37 professeurs ; l'Allemagne du Nord, 47 institutions, 2 137 élèves et 197 professeurs ;

l'Allemagne du Sud, 19 institutions, 823 élèves et 68 professeurs.

« L'état actuel de l'enseignement des sourds-muets est satisfaisant, dit M. Hugentobler, si, regardant en arrière, nous mesurons le chemin que nous avons parcouru depuis le temps des Jacob-Rodrigues Pereire, des abbés de l'Épée, des Samuel Heinicke, que nous admirons avec raison comme les grands apôtres des sourds-muets. L'enseignement par la parole a surtout réalisé des progrès considérables dans les trente dernières années, et cette nouvelle impulsion lui a été donnée par Hill de Weissenfels. C'est lui qui a rompu avec les traditions de ses prédécesseurs, avec Reich, Graser et Jaeger, représentant chacun une école et subordonnant tous trois la matière à la forme : Hill a été, dans la sphère de notre enseignement spécial, ce que Pestalozzi et le P. Girard ont été pour l'instruction publique. Depuis 1848 à peu près, notre enseignement est devenu beaucoup plus conforme à la nature de l'enfant. On a donné la première place à l'intuition qui sert de base à tout enseignement, notamment à celui de la langue parlée et écrite. »

« Dans la nouvelle voie tracée par Hill sont entrés courageusement nos Confrères et nos grands maîtres, Borg, Deutsch, Matthias, Rössler, Hirsch, Arnold, Schibel, Erhardt et tant d'autres. L'élan est donné, et nous sommes en train de marcher. Dans les pays de langue allemande, il y a actuellement, en chiffres ronds, cent établissements où l'enseignement est uniquement basé sur l'articulation. »

« L'Italie vient d'entrer pleinement dans notre voie, et les institutions de Sienne, de Milan, de Rome, de Bergame, de Côme obtiennent des résultats qui peuvent se comparer à ceux de nos meilleures écoles. Ce phénomène réjouissant tient à ce que des hommes de dévouement et de cœur, que nous appelons

Pendola, Tarra, Ghislandi, Balestra, etc., ont profité de nos expériences et organisé leurs écoles conformément aux exigences de notre époque, ce que nous ne pouvons faire tout d'un coup ni en Suisse, ni en Allemagne, ni ailleurs, où nous avons à lutter avec des idées un peu vieilles, avec des habitudes enracinées et bien souvent aussi avec l'insuffisance des ressources pécuniaires. » Heureux de constater les progrès de la méthode d'articulation, M. Hugentobler estime qu'il ne faut pas oublier combien d'enfants sourds-muets demeurent exclus du bienfait de l'enseignement, et il provoque la création d'un grand nombre de nouvelles écoles spéciales.

M. LAVANCHY, secrétaire général du Congrès universel des aveugles et des sourds-muets, introduit M. John D. Philbrick, directeur de la section d'éducation des États-Unis d'Amérique à l'Exposition universelle de 1878.

M. LE PRÉSIDENT. Messieurs, je m'estime d'autant plus heureux de voir parmi nous M. Philbrick que je sais et puis témoigner combien l'Amérique possède d'excellentes institutions que nous ne pourrions que gagner à connaître tous.

M. RIGAUT, vice-président, après avoir donné la bienvenue à M. Philbrick, prend occasion des paroles prononcées par M. Bouvier pour s'élever contre la mauvaise habitude que nous avons en France de nous adresser toujours à l'État et pour provoquer de préférence un appel à l'initiative privée, d'autant plus que l'État peut alléguer qu'il est plus urgent de créer des écoles normales d'instituteurs primaires qui n'existent pas encore dans tous nos départements.

M. MAGNAT répond qu'on est ici en Congrès international, que la France n'est pas le seul pays dans lequel les sourds-muets soient obligés de recourir à l'État pour leur instruction, et il cite en exemple l'Allemagne elle-même. « Nous sommes en outre, dit-il, un Congrès officiel. Nous ne pouvons donc faire autrement que de formuler nos vœux et de les adresser au Gouvernement, sous le patronage duquel nous nous sommes constitués. »

M. RIGAUT rappelle que, en Angleterre, ce sont des comités locaux qui s'occupent des écoles, les régissent et en font les règlements, qui ne sont astreints à aucune uniformité. Il serait à désirer, selon lui, que cet exemple soit suivi chez nous et qu'il s'y organisât des comités locaux composés d'hommes dévoués qui vinsent en aide à l'État.

M. BOUVIER maintient sa proposition de s'adresser à l'État et aux Conseils généraux pour provoquer la création d'un plus grand nombre d'écoles de sourds-muets. Il désirerait que l'État instituât dans chaque département des commissions chargées de veiller à l'instruction et à l'éducation de ces malheureux, et propose d'émettre un vœu dans ce sens.

M. HUGENTOBLER fait observer que la question qui s'agite en ce moment se rattache à celle qu'il a soulevée au début de la séance, et M. Rigaut expose à son tour comment il entend l'idée de M. Hugentobler.

Sur l'observation de M. E. Grosselin, qui représente qu'on s'éloigne de la question à traiter, qui est celle de l'état actuel de l'enseignement des sourds-muets, la clôture du débat, réclamée par plusieurs membres, est mise aux voix et prononcée.

M. l'abbé BALESTRA. D'après les statistiques relatives à l'Italie que j'ai vérifiées, il s'y trouve 66 institutions de sourds-muets. Il y en a 13 pour les filles et garçons réunis, 21 pour les filles seules, et 12 pour les garçons. En général, pour celles des filles surtout, ces institutions sont entre les mains des congrégations religieuses.

Ici M. l'abbé Balestra fait l'éloge des filles de la Charité, dites aussi Canossiennes¹ qui, dit-il, sont, surtout pour les sourds-muets, les anges de Lombardie et de Vénétie ; elles dirigent huit écoles. Il signale notamment une sœur de Saint-Vincent de Paul, Française, qui a introduit à Naples la méthode de la parole qu'elle a apprise à Sienne et a obtenu de si grands succès qu'un député à la Chambre d'Italie a appelé l'école de Naples une des meilleures institutions d'Europe. « L'école des sourdes-muettes de Sienne, dit-il, est également entre les mains des filles de la Charité, dont beaucoup sont d'origine française ; c'est encore la même congrégation qui s'occupe d'une institution de sourds-muets à Gênes ; nous avons aussi à Modène les dames de la Providence, qui font beaucoup de bien. De même, beaucoup de prêtres, en Italie, se consacrent à l'instruction des sourds-muets. Presque tous les directeurs d'établissements sont des prêtres ; il n'y a que quatre directeurs laïques.

« L'enseignement, en Italie, a en général une durée de 6 à 8 ans. Nous recevons ordinairement les enfants à 6 et même à 5 ans, mais pas au-dessus de l'âge de 14 ans. Il y a des institutions de l'État, des institutions des provinces et des institutions des communes qui sont surtout soutenues par la charité publique. »

« Parmi les institutions de l'État, il faut nommer celle de Mi-

1. Ainsi appelées du nom de la fondatrice, la marquise Canossa, de Vérone.

lan, qui reçoit des garçons et des filles et qui renferme aussi une école normale ; à l'établissement de Rome, l'État paye le personnel enseignant. »

« On a rouvert à Naples l'école pour les enfants sourds-muets, qui est également soutenue par l'État et reçoit de lui une subvention de 17 700 francs. Il donne aussi des subventions aux établissements de Gènes, de Turin, d'Oneglia, de Venise, de Sienne, de Modène et de Palerme. »

« Il faut le dire : le Gouvernement avait maintenu les crédits qui étaient précédemment accordés par les États qui existaient antérieurement à la transformation de l'Italie. »

M. l'abbé Balestra raconte que, à un certain moment, M. Lanza, ministre de l'intérieur, ayant trouvé que la somme de près de 200 000 francs surchargeait le budget, avait, pour l'en soulager, d'un trait de plume rayé 61 019 francs de la subvention qu'il donnait à six institutions de sourds-muets; mais qu'un homme de cœur et d'intelligence, M. Correnti, aujourd'hui commissaire royal à l'Exposition universelle et alors ministre de l'instruction publique, prit sous sa protection les pauvres sourds-muets.

M. l'abbé Balestra ajoute que, plus tard, M. Correnti lui ayant demandé quelle somme il fallait aux sourds-muets, il avait répondu tout simplement : Deux millions. (Hilarité.)

« Messieurs, fait observer M. l'abbé Balestra l'Italie compte environ 24 000 sourds-muets. En faisant la proportion, on trouve qu'il y en a 4 000 qui peuvent recevoir de l'instruction, et je crois que maintenant ceux qui la reçoivent sont au nombre de 1 000. »

« Le Ministre se récria : « Comment, Monsieur l'abbé, il faudra donner deux millions ? Mais ce n'est pas possible ! » Je lui répondis : « Non, Excellence ; ce qu'il faut faire, c'est de porter une dépense de 750 000 francs au budget des provinces, et autant

au budget des communes. L'État fournira le reste. Mon projet, c'est la loi qui existe en Belgique : un tiers à la charge de l'État, un tiers à celle des provinces, un tiers à celle des communes.»

M. Correnti nomma une commission, dont faisait partie M. l'abbé Balestra, et qui rédigea un projet dont il rappelle les dispositions en ces termes : « Toutes les institutions existant actuellement seront maintenues. Il y aura une école normale pour former des maîtres. Les institutions de sourds-muets seront soutenues aux frais de l'État, des provinces et des communes, contribuant chacun pour un tiers. Aucune bourse, aucun secours ne seront accordés aux écoles existant ou à fonder qui n'auront pas adopté l'enseignement de la parole comme méthode normale¹.»

Cette loi a été présentée par M. Correnti à la Chambre des députés, et il est à espérer que le Ministre qui dirige aujourd'hui l'instruction publique aura à cœur de faire approuver par la Chambre un projet de loi instamment réclamé par tous les directeurs d'institutions de sourds-muets et par tous les hommes éminents qui s'intéressent à l'amélioration du sort de ces infortunés.

En ce qui nous concerne personnellement, nous avons obtenu des succès. Ce n'est pas le moment d'en parler. Je ne suis pas venu ici pour faire l'éloge de mon institution ; mais je puis bien dire qu'il y a eu à Côme une exposition où figuraient toutes les écoles des provinces de Côme, Sondrio et du Canton du Tessin ; et je pourrai vous montrer demain un livre où vous lirez ceci : « Section 8°. Instruction publique. Premier prix, médaille d'or : Institution de sourds-muets et école de Côme pour la calligraphie et les autres travaux. C'était une récompense tout à fait spéciale. Voilà le vrai miracle, Messieurs. Les pauvres sourds-muets ont

1. Voir à la suite de cette séance le projet de loi de M. Correnti, p. 161.

vaincu tout le monde. J'ai dit alors au jury : « Je n'accepte pas cette médaille, parce que vous avez pu être trompés; mais qu'une commission vienne sur place s'assurer de la réalité de ce que j'ai fait.» Et en effet, on est venu à Côme, et l'on a décerné une médaille d'or à l'instituteur.

Je ne dirai qu'un mot de la réforme de nos écoles. Si vous voulez en connaître l'histoire, allez à l'Exposition universelle ; vous l'y trouverez.

L'abbé Balestra signale les travaux très importants qu'on peut voir dans la section italienne à l'Exposition universelle. Il ne doute pas que l'Italie, dans cette partie, n'ait fait une exposition que l'on pourrait dire complète. Il en attribue le mérite principal à l'impulsion donnée par le Ministre de l'instruction publique Coppino, qui, en date du 18 juin 1877, adressa à toutes les institutions de sourds-muets et d'aveugles la circulaire suivante :

Le Ministère de l'instruction publique désire pouvoir dignement présenter à l'Exposition universelle de Paris de 1878 les conditions actuelles de l'instruction et de l'éducation populaires dans les écoles d'Italie. Et comme je puis affirmer, avec une grande satisfaction, que les conditions dans lesquelles se trouve l'Italie relativement à l'instruction et à l'éducation des sourds-muets et des aveugles ne sont pas inférieures à celles des autres pays, je désire que, grâce au concours efficace et courtois de V. S. Ill., les résultats obtenus dans cette branche d'instruction soient mis en évidence.

Je prie donc vivement V. S. Ill de satisfaire mon vœu. Je crois opportun que chaque institut présente un rapport historique abrégé qui permette d'en suivre le progrès à partir de l'époque de sa fondation et d'apprécier les conditions où il se trouve.

Ce précis historique devrait être suivi d'une relation particularisée sur les méthodes employées pour le développement physique, intellectuel et moral des aveugles, des sourds-muets, faisant une mention spéciale des plus récentes innovations introduites dans les systèmes d'enseignement,

Le rapport doit être accompagné de l'horaire, du programme didactique et de déclarations qui puissent démontrer les raisons qui ont fait établir l'un et l'autre.

Je serais bien aise si, à ce travail constatant les conditions où se trouvent l'institut confié à vos soins intelligents, vous pouviez sans beaucoup de difficulté joindre les plans des bâtiments et particulièrement des locaux affectés aux écoles, au moins des dessins du matériel d'enseignement.

Quant aux sourds-muets, on désire des épreuves de gravures, de dessins, de travaux d'art et d'industrie faits par les élèves au profit de l'institut ou pour d'autres. Que les directeurs d'instituts de sourds-muets et d'aveugles aient soin de recueillir les pages imprimées en relief, les cartes en relief pour l'enseignement de la géométrie, surtout si elles sont sorties des imprimeries annexées à l'institut, et des épreuves des travaux auxquels s'exercent les élèves, outre les appareils didactiques qui servent à leur instruction.

L'amour que V. S. porte à cette œuvre, le zèle et l'intérêt avec lequel vous veillez à son succès, m'assurent que vous voudrez bien satisfaire à cette demande, afin que tout concoure à l'honneur de l'institut et de la nation.

Ayez la complaisance de faire parvenir, avant la fin de novembre 1877, le rapport et les recueils au Ministère, qui aura soin de les envoyer à l'Exposition.

Je me contente de mentionner ce fait, que la méthode de la parole est en usage dans presque toutes les écoles d'Italie. Il en est seulement quelques-unes qui hésitent encore un peu. Je dis cela pour rentrer dans le débat actuel.

M. l'abbé Balestra parle avec éloges des écoles de Rotterdam, de Bruxelles, d'Osnabrück, de Francfort, de Riehen (Bâle), de Cologne, de Vienne, de Barcelone et de Madrid, qu'il dit avoir visitées, car il ne veut pas apporter ici des relations faites par d'autres ; il parle aussi des 20 institutions que compte l'Angleterre, et spécialement de celles de Londres, de Liverpool, de Manchester, de Boston, de Brighton, de Doncaster, qu'il a également visitées. Mais il est arrivé trop tard et il y renonce. « À l'égard de l'Espagne, ajoute-t-il, je dirai qu'elle compte 5 institutions; celles de Madrid et de Barcelone, que j'ai visitées en 1867, suivaient le méthode française. »

M. LE PRÉSIDENT. Nous avons des renseignements intéressants sur la situation des écoles américaines en 1877. Le nombre des institutions aux États-Unis était de 49 ; il était de 6 au Canada. Aux États-Unis, le nombre des élèves, à cette époque, dépassait 5 000. Pour le Canada, il atteignait près de 400. Quant au nombre des instituteurs, il était pour les États-Unis de 356 et de 30 pour le Canada.

M. l'abbé LAMBERT. Et au Brésil ?

M. MAGNAT. Il n'y a qu'une seule institution. Son siège est à Rio de Janeiro.

M. John D. PHILBRICK, délégué américain. Je suis bien aise

d'être ici aujourd'hui, pour faire connaître quelques points qui ont, je crois, leur importance en ce qui touche nos institutions de sourds-muets en Amérique.

Nous avons à Washington un collège où les sourds-muets étudient pour obtenir les mêmes degrés universitaires que ceux qu'on obtient en sortant des collèges en Amérique pour l'instruction générale.

Il y a sept ou huit ans que cette institution fonctionne; elle a un très grand succès. Il figure, à l'Exposition, dans la section américaine, une collection, faite par le président de cette institution, qui renferme d'importantes indications sur l'enseignement des sourds-muets en Amérique. Il y a environ 40 volumes qui sont très intéressants.

Nous avons aussi à l'Exposition la représentation de tous les établissements de l'Amérique des vues des bâtiments scolaires, des institutions pour les aveugles, sous le rapport de l'enseignement à leur donner.

Il y a neuf ans que nous avons organisé, dans la ville de Boston, un externat. Cet établissement a également un grand succès. La méthode d'enseignement, dans cette institution, est la méthode d'articulation avec une très remarquable application du système du *visible speech*. Les premières expériences qui ont été faites, dans cet établissement, de la méthode du *visible speech* sont dues à M. Bell. Il y a 11 brochures traitant de cette question.

M. Bell a fait construire une école normale pour former des instituteurs pour les sourds-muets d'après le système de Boston. On y donne l'instruction dans les hautes branches d'études et dans les externats. C'est dans la ville de Pittsburg, dans l'État de Pennsylvanie.

Je suis bien fâché, je n'ai pas beaucoup de documents, de ta-

bleaux sur cette école, sur ce qui s'est fait cette année.

Excusez-moi si je ne parle pas bien le français.

M. LE PRÉSIDENT. Nous vous sommes très reconnaissants des renseignements que vous nous avez donnés.

M. John D. PHILBRICK. C'est la première fois que j'ai essayé de parler en public en français. (Applaudissements.)

M. RIGAUT, vice-président, adresse à M. Philbrick quelques paroles de remerciement en anglais, auxquelles celui-ci répond dans la même langue.

M. LE PRÉSIDENT. M. D. Philbrick annonce qu'il a un tableau concernant l'état de l'enseignement des sourds-muets aux États-Unis, avec l'indication des institutions, mais qu'il ne l'a pas sur lui en ce moment. Il promet de le remettre au bureau.

Nous avons maintenant à nous occuper de la rédaction d'une résolution concernant la sixième question : État actuel de l'enseignement. Organisation de l'enseignement des sourds-muets en France.

Répondra-t-on à cette seconde partie de la question par la simple constatation de l'organisation actuelle, ou par l'expression d'un vœu au sujet d'une organisation qu'il serait désirable d'avoir?

M. l'abbé BALESTRA. Sommes-nous compétents pour cela ? Faudrait-il nous prononcer sur toutes les nations ? En tous cas, nous ne pouvons pas faire une particularité pour la France.

MM. RIGAUT et BALESTRA parlent sur les résolutions à prendre. M. E. Grosselin propose une rédaction. Sur l'avis de M. Rigaut, le Congrès charge M. le Secrétaire de préparer une résolution dans le sens indiqué par M. E. Grosselin et ajourne au lendemain son vote sur la question.

Passant à la question suivante : Quelles sont les causes qui, jusqu'ici, ont empêché d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets ? M. le président a proposé, et le Congrès accepte, de remplacer les mots : « résultats satisfaisants », par ceux-ci : « résultats plus complets et plus généraux. »

M. HUGENTOBLER énumère et développe les causes essentielles, selon lui, de cet état de choses; elles sont au nombre de cinq :

1°. Les enfants sont mal préparés, dit-il, pour rentrée dans l'école.

« Ils doivent être habitués à la propreté, à la tempérance, ce qui manque le plus souvent. Les parents doivent les accoutumer à rendre service, à faire de petits travaux faciles et convenables. On doit leur montrer les choses, leur apprendre à voir et surtout les instruire par l'exemple de ce qui est bon et bien.

2°. Les classes sont trop nombreuses et les maîtres surchargés.

« Dans nos meilleures écoles, nous avons 10 à 12 élèves par classe, et c'est déjà trop. Un bon enseignement y est pourtant encore possible. Mais j'ai rencontré des institutions où il y en a 14, 18 et 20 ; et, dans ces conditions-là, il n'y a plus de résultats à espérer pour l'articulation.

3°. Le temps d'étude est en général beaucoup trop limité.

« Le plus grand nombre de nos institutions retiennent les

enfants 5 à 6 ans. Les plus généreuses leur en consacrent 8. 10 années de temps d'étude sont tout à fait l'exception.

Un séjour de 3 à 5 ans ne permet pas d'obtenir des résultats quelque peu satisfaisants. Nous avons beaucoup de peine à dégrossir la pierre brute sur laquelle nous travaillons et, quand nous avons aplani le terrain, quand nous pensons pouvoir élever notre construction, les enfants partent, et ainsi se perd vite ce petit acquit, comme se détériore une maison sans toit.

4°. Le personnel enseignant n'est pas assez instruit en général et il est trop peu préparé à sa tâche difficile.

« Ce fait est indéniable. Je ne sais au juste comment se recrute le personnel enseignant dans les institutions françaises ; mais je crois que le système qu'emploient les Allemands est très pratique. Dans tous les cas, l'instituteur de sourds-muets doit, pour débiter, avoir acquis son brevet. Il doit faire ensuite un stage de deux à trois ans pour obtenir le titre de professeur régulier, et le directeur doit posséder une instruction universitaire.

5°. Une méthode précise sous une direction ferme et bienveillante est trop rarement suivie.

« Le directeur doit être lui-même professeur; c'est lui qui doit être l'âme de tout l'enseignement. Il donne des directions spéciales à chaque professeur, sans enlever à ses aides et collègues le sentiment d'indépendance, de liberté et d'initiative surtout. Quand cette condition manque, c'est un grand mal.

« Trop souvent les professeurs sont traités un peu en serviteurs, et malheur à la maison dans laquelle le personnel enseignant s'habitue à se plaire dans ce rôle peu digne. »

« Un programme d'études et un plan de leçons sont urgents. Chaque samedi, directeur et professeurs se réunissent en confé-

rence pour se faire part mutuellement de leurs observations et de leurs expériences, ce qui encourage chacun à faire de nouveaux progrès et de nouvelles découvertes. »

« Hier, M. Magnat a ajouté à ces cinq points que je viens d'énumérer deux autres questions que je pourrai traiter ; ce sera le complément de mon travail. »

M. MAGNAT. J'ai dit hier que j'étais d'une opinion tout à fait conforme à celle que M. Hugentobler vient d'exprimer, et j'ai trouvé encore pour m'y associer deux raisons qui ne sont pas les moindres.

D'abord il y a la diversité des méthodes qu'on ferait disparaître, si on se réunissait de temps en temps afin de traiter les questions de méthode et celles qui se rapportent à tous les intérêts de notre enseignement.

Il y a ensuite la rivalité qui existe entre les instituteurs. Je voudrais trouver chez eux non pas l'esprit de rivalité, mais celui d'émulation, qu'il ne faut pas confondre. Les rivaux sont jaloux, et la jalousie ne travaille pas. C'est un dénigrement perpétuel, et rien de plus.

« Sachons, dit M. Magnat, nous montrer ce que nous sommes. Soyons sincères dans notre enseignement. Si je fais mal, celui qui viendra me visiter aura la charité, s'il fait mieux que moi, de m'indiquer la marche à suivre pour obtenir de meilleurs résultats. Si je veux paraître plus que je ne suis, on ne me fera aucune observation, et je resterai ce que je suis sans avancer. »

« Que les rivalités disparaissent. Pour cela, nous n'avons qu'à nous tendre une main amie en nous disant que l'union fait la force ; et, tous unis, travaillons comme si nous ne faisons qu'un. Vous verrez que les résultats que nous obtiendrons seront beau-

coup plus complets et plus satisfaisants.» (Applaudissements.)

M. FOURCADE. « Une des causes qui retardent le plus nos progrès, c'est que l'on considère, je ne dis pas le sourd-muet, — il n'y a pas de muets, — mais le sourd comme beaucoup trop infirme. Il est beaucoup plus près de l'entendant-parlant qu'on ne le croit. Sous l'empire de cette idée très erronée, les mères, dès qu'elles s'aperçoivent que leur enfant est sourd, l'abandonnent. Elles ne font pas un signe pour se faire comprendre de lui ; elles n'attendent pas qu'il en fasse un lui-même ; elles vont, pour ainsi dire, au-devant de lui et cherchent à satisfaire tous ses besoins. Il ne ressent pas même la nécessité de s'exprimer. On le laisse comme une statue, le pauvre enfant, et l'on ne cherche pas à établir entre lui et la société la vie de relation nécessaire. Il est sourd ! Oui, il est sourd ; mais il voit, il sent, il touche. Il perçoit les vibrations des solides mieux qu'avec l'oreille ; il n'y a que les vibrations de l'air qu'il ne connaît pas. Je le répète, il est bien plus près des entendants qu'on ne le croit. »

« J'arrive à l'instruction des sourds-muets par les spécialistes. Il y a ici une grande erreur. On s'occupe beaucoup trop de développer son intelligence et pas assez de développer sa vie de relation et les moyens qu'il peut avoir de communiquer avec ses semblables. Une fois qu'il possédera ces moyens de communication, son intelligence se développera d'elle-même. »

« Quant à le laisser muet, c'est absurde et pis que cela : c'est un crime de lèse-humanité que de laisser muet un homme qui peut parler. Ceci est parfaitement établi maintenant, et l'opinion le proclame. »

« M. Vaisse m'a fait l'honneur de m'écrire que j'étais pour quelque chose dans le changement d'opinion qui a eu lieu en

France à cet égard, et je m'en glorifie. Les choses ont marché ; mais moi, dès 1856, à Caen, j'ai dit il n'y a pas de muets. On m'a traité de fou. J'ai fait des expériences ; toutes ont réussi, et je vous en apporte une qui est autrement concluante que celles que je n'ai jamais faites.

« Il n'y a pas de muets ; donc il est absurde de laisser subsister des muets ; il faut les faire parler. Voilà la question. Mais pour enseigner une chose, il faut la savoir, et qui est-ce qui la sait dans les écoles primaires ? » Et M. Fourcade dit qu'il vient de faire un cours à Amiens, où il y a 200 enfants qui articulent de manière qu'on peut les entendre.

Il faut que le sourd parle, qu'il écrive, qu'il copie un livre. Dès qu'il a les moyens de parler, le reste devient très facile.

M. Fourcade ajoute que M. le baron de Watteville, ayant été délégué en 1864 pour présider une séance dans laquelle l'orateur produisit deux jeunes filles dont l'une sourde-muette était son élève, après lui avoir parlé du rapport qu'il avait fait en faveur de sa méthode, avait reconnu ce qu'avait d'absurde l'attribution aux inspecteurs des établissements de bienfaisance d'examens qui devraient être faits par des délégués du Ministère de l'instruction publique. Il pense que, si l'éducation des sourds-muets relevait de ce Ministère, on s'occuperait d'eux davantage, et que cette administration serait plus compétente pour juger des méthodes que ne peut l'être celle de l'intérieur. H estime que l'étude des anomalies conduisant souvent à des vues nouvelles sur le fonctionnement des lois régulières, on trouverait fréquemment dans l'enseignement des sourds-muets des choses qui feraient faire des progrès à l'enseignement des entendants-parlants.

Exaltant la méthode phonique, M. Fourcade fait profession de démutiser les enfants et revendique l'invention du mot dému-

tisation. Il ne veut pas de la lecture sur les lèvres et, se prononçant contre l'éducation individuelle préconisée par M. Magnat, il déclare enseigner beaucoup de sourds à la fois.

« Je puis, dit-il, vous donner des preuves des bons résultats obtenus par ma méthode. Je suis venu ici avec un sujet. Il est là ! C'est un jeune enfant et, si vous voulez le voir, vous serez surpris. Vous direz : « Non, il n'est pas muet. »

M. l'abbé BALESTRA déclare que l'une des causes qui ont empêché d'obtenir des résultats complets dans l'enseignement des sourds-muets, c'est qu'on prend dans les institutions les enfants trop tard et qu'ils ne restent pas assez à l'institution. Il attribue encore l'insuffisance des résultats à la multiplicité des méthodes, au défaut d'observations et de comparaisons.

Dans un Congrès tenu à Chartres, en 1869, un Anglais a dit que, en France, si la géographie n'est pas assez étudiée, c'est parce que les Français ne voyagent pas beaucoup.

Les Français, en effet, ne voyagent pas, tandis que les Anglais, les Américains voyagent. Les Américains n'ont pas peur de passer l'Atlantique pour voir s'il y a quelque chose à apprendre dans le vieux monde.

M. l'abbé Balestra dit être allé en Angleterre, en Hollande, en Belgique, en Prusse, en Autriche, en Suisse, en Espagne, à Paris, en quête de la meilleure méthode, et que ce sont ces voyages qui ont fait de lui, maître de l'ancienne méthode et admirateur de l'abbé de l'Épée, un partisan résolu de la méthode de la parole. « L'abbé de l'Épée, dit-il, nous a enseigné qu'il fallait chercher, qu'il fallait marcher en avant. S'il était près de nous, il serait le premier à donner la parole aux sourds-muets. »

M. LE PRÉSIDENT. L'abbé de l'Épée s'est occupé de l'enseignement de la parole, et ceux qui ne l'enseignent pas ont répudié son héritage.

(La clôture est demandée, mise aux voix et prononcée.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous avons à voter maintenant une résolution. M. le Secrétaire a préparé une rédaction.

M. E. LA ROCHELLE, secrétaire, donne lecture d'un projet de résolution, ainsi conçu :

Le Congrès, considérant que, malgré les progrès réalisés jusqu'à présent dans l'enseignement des sourds-muets, un trop grand nombre de ceux-ci demeurent exclus du bienfait de l'instruction, et que les progrès qui restent à obtenir encore demandent le concours de l'initiative privée et des pouvoirs publics, émet le vœu que des efforts soient faits de tous côtés pour développer les moyens d'instruction appropriés à cette classe d'infirmes.

M. MAGNAT. Il faudrait dire : « Après avoir constaté le nombre de ceux qui reçoivent l'instruction et le nombre de ceux qui ne la reçoivent pas. »

Conformément à cette observation de M. Magnat, le commencement du projet de résolution est ainsi modifié :

Le Congrès, après avoir constaté le nombre de ceux qui reçoivent l'instruction et le nombre de ceux qui ne la reçoivent pas, considérant que, malgré les progrès réalisés jusqu'à présent dans l'enseignement des sourds-muets, un trop grand nombre de ceux-ci demeurent exclus du bienfait de l'instruction, et que les progrès qui restent à obtenir encore demandent le concours de l'initiative privée et des pouvoirs publics, émet le vœu que des efforts soient faits de tous côtés pour développer les moyens d'instruction appropriés à cette classe d'infirmes.

(La résolution ainsi rédigée est adoptée.)

M. LE PRÉSIDENT donne la parole à M. Bouvier sur la question suivante, celle des Méthodes.

M. BOUVIER commence par déclarer que la question de méthode est sans contredit la plus importante qui puisse être traitée dans le Congrès et que c'est d'elle que dépend l'avenir de l'enseignement des sourds-muets.

« Il y a, dit-il, deux méthodes en présence : la méthode des signes, généralement employée en France, qui est appelée méthode française et dont on attribue la paternité à l'abbé de l'Épée, et la méthode articulée, appelée méthode allemande, parce qu'elle est généralement employée au delà du Rhin, mais qui n'est autre que la méthode de Jacob-Rodrigues Pereire, d'un Espagnol naturalisé Français, qui l'employa le premier dans notre patrie, méthode qui est passée en Allemagne, d'où elle nous est ensuite revenue. »

« Dans notre établissement de Saint-Hippolyte, nous employons d'une manière exclusive et pour tous nos élèves cette dernière méthode. Elle y a été introduite par son premier directeur et fondateur, M. le professeur Kilian, qui nous l'apporta de Lausanne il y a vingt-deux ans, si je ne me trompe ; c'est le premier établissement en France qui en ait fait usage. »

M. Bouvier se déclare partisan de cette méthode d'une manière exclusive, et il en expose les raisons.

Le but du professeur des sourds-muets étant de les rendre à la société, il lui faut les doter du langage de la société, qui est le langage articulé, la parole vivante. M. Bouvier n'a garde de vouloir rabaisser le dévouement de ceux de ses collègues qui emploient la méthode des signes, dévouement dont il a pu s'assurer en visi-

tant l'Institut national de Paris; mais il n'hésite pas à déclarer la méthode articulée supérieure à l'autre, comme rendant de plus grands services aux sourds-muets, en ce qu'elle les met en état d'entrer en relation non plus seulement avec un petit nombre d'individus, mais avec tous ceux qui les entourent.

« J'en ai fait naguère l'expérience, dit-il. Je ne comprenais pas les élèves instruits à l'Institut national et ne pouvais pas m'entretenir avec eux, tandis que leurs professeurs comprenaient deux de mes élèves que j'avais avec moi et s'entretenaient avec eux par le moyen de la parole. »

« On n'a qu'à mettre les deux méthodes en présence pour donner la préférence à la nôtre. Dans une tournée que je faisais naguère avec un de nos élèves, nous rencontrâmes un jeune sourd-muet qui avait été élevé dans l'Institution de Montpellier; il était intelligent et instruit. Cette rencontre imprévue excita la curiosité publique, et nous fûmes bientôt entourés d'une foule nombreuse. L'élève de Montpellier parlait le langage des signes, que personne ne comprenait; nous lui parlions le langage articulé qu'il ne comprenait pas. Je fis alors parler mon élève, qui était compris de tous et qui comprenait tout le monde, et tous les spectateurs d'admirer notre méthode et d'en proclamer la supériorité. Il n'y avait pas jusqu'à ce pauvre enfant qui ne nous manifestât, par sa tristesse et par ses gestes, le désir qu'il avait d'être doué du don de la parole et de la faculté de lire sur les lèvres. Car il y a deux parties dans notre méthode ; nous rendons la parole aux sourds-muets, et, ce qui n'est pas moins précieux, nous leur apprenons à lire sur les lèvres de leurs interlocuteurs ; ils sont compris et ils comprennent. »

« D'ailleurs, la méthode articulée est la méthode naturelle. Aussi le premier qui s'avisait d'instruire l'un de ces jeunes in-

firmes, Jean de Beverley, archevêque d'York, qui vivait à la fin du VII^e siècle, n'eut pas l'idée d'en chercher une autre ; et dans les quelques cas isolés que l'histoire nous rapporte jusqu'au XVIII^e siècle, c'est presque toujours la méthode articulée qu'on emploie. L'abbé de l'Épée lui-même, ce père des sourds-muets, que personne n'admire et n'aime plus que nous, puisqu'il a ouvert, en 1760, le premier asile à cette grande infortune, l'abbé de l'Épée, au nom duquel on défend encore en France la méthode mimique, l'avait compris, lui qui a dit, en parlant des sourds-muets qui ne connaissent que la dactylologie « Ils ne parlent qu'entre eux ; ils font bande à part, isolés du monde. Dans la foule, ils ne sont pas compris et ils ne comprennent pas. Ils n'appartiennent pas à la famille humaine. Le sourd-muet n'est complètement rendu à la société que lorsqu'on lui a appris à s'exprimer de vive voix et à lire la parole sur le mouvement des lèvres. »

« Vous voyez que l'auteur de *L'Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* n'était pas aussi partisan qu'on le croit de ce qu'on appelle sa méthode, et que nous pouvons combattre les partisans de l'abbé de l'Épée par l'abbé de l'Épée lui-même. »

« Mais pourquoi n'a-t-il pas persévéré dans cette voie après y être un moment entré et y avoir réussi ? C'est tout simplement parce qu'il avait trop d'élèves à instruire et que sa santé, comme son temps, n'aurait pu suffire à sa tâche. »

« Il ne renonça donc à l'enseignement de la parole qu'afin de pouvoir donner le bienfait de l'instruction à un plus grand nombre d'infortunés. C'est là son excuse, et une noble excuse ; aussi je suis convaincu que si cet apôtre des sourds-muets, si ce noble cœur vivait de nos jours, il serait avec nous contre ses propres partisans et qu'il serait le premier à défendre et à mettre

en pratique la parole articulée, seul moyen, comme il l'a dit, de rendre ces infirmes à la société. »

« Tout le monde en convient, notre cause est généralement gagnée dans tous les esprits. Je n'en veux d'autre preuve que l'enthousiasme et la sympathie qu'excite toujours et partout la parole de nos sourds-muets. Sans doute, et nous le reconnaissons, leur voix n'est pas aussi sonore que celle des entendants ; elle manque de souplesse et d'harmonie, elle a quelque chose de guttural. Mais mieux vaut mille fois cette parole imparfaite que le mutisme absolu. Nous les comprenons et ils nous comprennent, et, plus tard, au sortir de nos institutions, ils comprendront tout le monde et seront compris de tous. »

« D'ailleurs, ici, comme dans tous les autres domaines, il y a des progrès à faire et que nous ferons. Pour moi, je suis profondément convaincu qu'avec un personnel enseignant suffisamment nombreux et saintement passionné pour le soulagement de cette grande infortune, on peut arriver à un très haut degré de perfection. Aussi est-ce de ce côté que nous dirigeons nos efforts et ceux de nos instituteurs et institutrices. »

« Il faut sans doute du temps, de la patience, de la persévérance et beaucoup d'amour pour en arriver là ; mais enfin nous y arrivons. Et comme nous sommes récompensés de nos efforts, lorsque nous entendons sortir de ces bouches, qui seraient restées à jamais muettes, les doux noms de *père*, de *mère*, de *frère*, de *sœur*, de *amis*, de *Dieu* ! Comme les larmes de joie et de reconnaissance des parents, qui nous avaient envoyé des muets et auxquels nous rendons des parlants, nous sont précieuses ! Quelle récompense ! Quel trésor inestimable ! Vous le savez, hommes de cœur et de dévouement, mes chers confrères, qui vous livrez à ce noble labeur. Je ne sache pas de plus belle vocation au monde que d'être

le père intellectuel et spirituel de ces chers infirmes, et je bénis Dieu de m'avoir donné cette bonne part. »

« Les résultats de notre méthode sont admirables, et il semble qu'on ne doit pas hésiter à lui donner la préférence. Et pourtant elle n'est encore pratiquée en France que dans quelques établissements particuliers. Nos cinquante-quatre établissements nationaux, qui renferment plus de 3 000 sourds-muets, pratiquent la méthode mimique par respect pour un nom vénéré. Mon cœur de patriote et de Français en souffre, et je voudrais faire comprendre à tous que cette méthode de la parole articulée est essentiellement française, comme je l'ai déjà dit ; qu'elle a été, pour la première fois, pratiquée sur de larges bases par un enfant adoptif de la France, par Jacob-Rodrigues Pereire, nom béni aussi, nom respectable qu'il nous faut tirer d'un injuste oubli et qu'il nous faut placer toujours à côté de celui de l'illustre abbé de l'Épée. Ce sont deux des gloires les plus pures de la France, deux grands bienfaiteurs de l'humanité. N'exaltons jamais l'un aux dépens de l'autre, mais élevons-les bien haut tous les deux comme ils le méritent, et si l'un a sa statue bien méritée à Versailles, demandons que l'autre ait aussi la sienne, qui n'est pas moins méritée, dans quelque place de la capitale. »

« La méthode articulée est donc essentiellement française, et puisqu'on s'en sert dans presque tous les pays de l'Europe, en Allemagne, en Suisse, en Belgique, en Hollande, en Italie, je voudrais que ma patrie ne fût pas plus longtemps privée de ses bienfaits. Pourquoi, lorsqu'il n'y a plus de muets dans la plupart des pays qui nous environnent, en rencontrons-nous encore en France ? »

M. Bouvier fait un chaleureux appel aux cœurs généreux et adjure les amis de cette grande infortune d'aider, par la plume et par la parole, à la diffusion de la méthode d'articulation qui peut,

dans dix ans, avoir pénétré dans tous les établissements de France et grâce à laquelle, dans vingt ans, se réaliserait la prophétie de Jacob-Rodrigues Pereire disant, il y a plus d'un siècle : « Il n'y aura plus de sourds-muets ; il y aura des sourds parlants. »

Comme moyen propre à avancer cet heureux résultat, M. Bouvier, conseille au Gouvernement d'envoyer dans les établissements où se pratique l'enseignement de la parole articulée des jeunes gens intelligents qui, en six mois, seraient mis en état de la propager dans d'autres établissements ; ou, ce qui serait plus simple et plus facile, d'envoyer dans les établissements où prévaut la méthode mimique quelques bons professeurs d'articulation qui, en six mois, les transformeraient en établissements où régnerait la méthode contraire.

M. HUGENTOBLER signale à M. Bouvier et déclare ne pas lui pardonner facilement l'omission qu'il a faite du nom de Heinicke. « Vous avez votre Pereire, Messieurs, dit-il, je ne le rabaisse pas, il a bien mérité de notre cause ; mais l'Allemagne a son Heinicke ; et si vous soutenez que la méthode de Pereire a passé par l'Allemagne pour revenir en France, je vous dis que vous avez tort. Je n'entre pas dans la discussion sur la question d'invention ; je ne m'en préoccupe pas. Mais il est sûr et certain que si Heinicke n'a pas inventé la méthode d'articulation qui est pratiquée en Allemagne et qu'il y a implantée, il n'a pas du moins profité de la méthode de Pereire ; il a profité d'une autre méthode qui existait en Hollande. Heinicke peut être le disciple d'Amman ; il n'est pas celui de Pereire. »

M. LE PRÉSIDENT. Il est juste de reconnaître que Pereire a été du moins le prédécesseur de Heinicke.

M. HUGENTOBLER. J'ai trouvé déjà cette idée émise et reproduite dans les Annales de l'Académie des sciences, il y a deux ans, au premier semestre de 1876. J'ai protesté devant l'Académie, aussitôt que j'ai eu connaissance de cette assertion, contre un pareil exposé des faits, et je soutiens ma protestation jusqu'à ce que l'on m'ait prouvé le contraire, ce que vous n'êtes pas en position de faire.

M. MAGNAT. Je ne veux dire que deux mots, car, en somme, là n'est pas la question; mais il y a des détails que je ne puis passer sous silence.

Heinicke a ouvert son établissement à Leipzig en 1778. Or, en 1770, un savant voyageur suédois, du nom de Bjoernstaehl, vint à Paris et il écrivit en quatre langues, suédois, danois, allemand et italien, une relation de ce qu'il avait vu à Paris. C'est en 1780 que Jacob-Rodrigues Pereire est mort. À cette époque, Heinicke entra en correspondance avec l'abbé de l'Épée, et dans une lettre écrite en 1782, il dit : « Ma méthode n'a rien de commun avec celle de Pereire. » Pour tenir ce langage, il fallait qu'il connût la méthode de Pereire. C'était deux ans après la mort de ce dernier et quatre ans après l'ouverture de l'école de Leipzig.

Là s'arrêtent les renseignements que je puis donner. J'en aurais d'autres si c'était nécessaire ; mais, je le répète, ce n'est pas là la question et je ne veux pas discuter ce point à fond aujourd'hui.

M. Le PRÉSIDENT. Pereire a évidemment précédé Heinicke, et quant au voyageur suédois, il n'a pu divulguer en Allemagne des renseignements qu'il n'avait pas eus à Paris.

M. MAGNAT. Cela suffisait pour éveiller l'attention. Au

reste, Jacob-Rodrigues Pereire publia sa méthode dans le *Journal des Savants* et dans celui de *Verdun*. Il était donc facile de se l'approprier. Mais ce n'est pas là la question en ce moment ; nous la traiterons, si on le désire, dans un Congrès ultérieur.

M. l'abbé BALESTRA. Du moment que vous êtes entré dans cette question des hommes distingués, il ne faut pas oublier Cardan en Italie, Ponce de Leon en Espagne, Amman en Suisse.

M. FOURCADE. On a dit qu'il y avait deux méthodes : la méthode appelée française, par signes, sans paroles ; la méthode dite allemande, avec la parole, sans signes.

Il y a vingt ans que j'en enseigne une autre qui est cependant bien connue.

J'ai un procédé de démutisation absolue qui diffère de tous les autres. Ma méthode a été l'objet d'un rapport en 1862, après avoir été expérimentée à Avignon. Je ne m'occupe que de donner la parole mécanique au sourd-muet. C'est le démutisme. Ma méthode diffère de la méthode allemande. Je me sers, comme moyen secondaire, de la lecture sur la bouche, et j'ai comme corollaire une prosopolalie, qui est quelque chose d'intermédiaire entre la phonomimie de M. Grosselin et la dactylolalie, qui a pour objet de mettre la parole dans la main.

Je démutise le sourd. Quand je l'instruis, je ne peux supprimer complètement la mimique. Est-ce que je parle sans gesticuler ?

Le prêtre italien, lui, qui ne veut pas de mimique, ne manque pas, quand il parle, de faire des gestes. C'est parce qu'il est méridional ; c'est comme moi. Il est Italien, je suis Limousin. (Rires.)

Vous voulez me condamner à ne pas remuer ; ce n'est pas possible. Il faut des signes. M. Magnat, dans sa méthode propre, se

sert de gestes, et sa méthode est une méthode intermédiaire entre la méthode allemande et la méthode française.

Il se sert des signes, il ne les exclut pas.

M. BOUVIER. Moi aussi je m'en sers.

M. FOURCADE. On a parlé de l'abbé de l'Épée et on a dit qu'il fallait faire chaque éducation verbale à part. S'il y avait ici mon premier disciple de Toulouse, de la congrégation *de Saint-Gabriel*, le frère Libentius, il viendrait vous dire qu'il faudrait dans ce cas autant de professeurs que d'élèves. La congrégation de Saint-Gabriel a adopté, autant que je sache, mon système. Je considère que l'enseignement doit être collectif.

M. l'abbé BALESTRA. J'ai vu pour la première fois la méthode de M. Fourcade bien appliquée à Lille, en 1869, où les frères de Saint-Gabriel s'en servaient avec fruit. J'ai eu cette méthode; je l'ai copiée tout entière dans une nuit.

La méthode de M. Fourcade, à cette époque, m'a paru rationnelle. Je ne suis aujourd'hui partisan que d'une portion de cette méthode ; mais je déclare qu'elle a bien agi sur moi et qu'elle a eu une influence sur ce que j'ai fait.

Maintenant, quand M. Fourcade vient dire que je fais trop usage des bras, il a bien raison. (Hilarité.) J'en fais usage, parce que j'ai bien compris ce qui m'a été dit, à Rome, par le cardinal Bilio. « Monsieur l'abbé, m'a-t-il dit, vous avez fait parler les muets, mais vous n'êtes pas arrivé à faire entendre certains sourds ». C'est depuis que je joins à ma parole les gestes, comme s'ils devaient m'aider à faire pénétrer ma conviction. Je voudrais qu'ils eussent la force d'une machine Crampton. Je voudrais

entraîner tout le monde dans ce nouveau système qui rendra heureux en même temps les maîtres et les élèves.

M. FOURCADE. Jusqu'à ce jour on n'employait que le mot *d'articulation* ; je suis le seul qui ait employé le mot de démutisation, le seul encore qui l'emploie. M. Vaïsse l'a accepté cependant, et c'est d'après moi qu'il s'en sert.

M. MAGNAT demande à être inscrit pour répondre le lendemain à M. Fourcade.

M. le frère DIEUDONNÉ se déclare éclectique. S'occupant depuis vingt-cinq ans de l'éducation des sourds-muets, soit comme professeur, soit comme auteur d'ouvrages pratiques, il a obtenu et vu obtenir, au moyen de ces deux méthodes, des résultats tels qu'il lui serait impossible de sacrifier l'une ou l'autre.

« Quand je parle ici du langage des signes, dit-il, je n'entends plus évidemment cette langue rudimentaire que nous apporte le jeune sourd-muet lui-même quand il arrive dans nos écoles. Les signes, pour être d'une utilité sérieuse dans l'éducation des sourds-muets, doivent se développer avec cette éducation, et, tout en restant naturels autant que possible, devenir conventionnels au besoin, mais jamais méthodiques, suivant l'expression reçue. »

« Quant au mot *sourd-muet*, je désire également faire une remarque importante. Le temps me manque pour parler en détail de ces sujets qui sont à moitié, aux deux tiers, aux trois quarts sourds-muets. Pour eux, il est clair que la méthode doit tenir compte des circonstances dans lesquelles l'infirmité s'est produite et varier suivant l'état psychologique du sujet. Mes observations ne visent que les vrais sourds-muets, c'est-à-dire les sourds-muets

de naissance ou ceux qui le sont devenus avant d'avoir acquis une somme de connaissances ou un usage de la langue quelque peu notables. »

« Le langage mimique, Messieurs, a des avantages et des inconvénients aussi certains les uns que les autres. Pour le professeur qui s'est donné la peine de l'apprendre et qui sait s'en servir, ce sera toujours le moyen le plus efficace pour développer rapidement l'intelligence du sourd-muet. Tandis que les élèves instruits sans le secours des signes sont souvent exposés à ne voir dans les mots de leurs leçons que des assemblages de lettres qui ne disent rien à leur esprit, les autres en comprennent vile la signification, car ils saisissent sans peine, sans effort, le rapport intime qui existe entre le signe et l'objet ou l'idée qu'il représente, et s'approprient avec une facilité remarquable ce qui leur est ainsi communiqué. Voilà un fait indéniable que prouvent surabondamment la raison et l'expérience et que doivent reconnaître même les partisans exclusifs de la parole. »

« Les signes ont aussi l'avantage de pouvoir s'adresser à un plus grand nombre d'élèves. Dans plus d'une école, il arrive assez souvent que, soit le directeur, soit le surveillant ou toute autre personne ayant autorité sur tous les élèves, doit parler en même temps à cinquante, soixante, quatre-vingts sourds-muets. Or, je ne puis admettre que le maître, par le seul mouvement de ses lèvres, puisse se faire suffisamment comprendre d'un si grand nombre d'enfants, tandis qu'avec les signes cela ne souffre pas de difficulté de pourrais encore établir une comparaison entre la parole, toujours terne et sans vie pour le sourd-muet de naissance, et la vivacité des signes et l'impression profonde qu'ils font sur l'esprit de l'enfant ; il me suffira de l'indiquer. »

« À côté de ces avantages, Messieurs, il y a des inconvénients.

Avec la liberté de ses allures, le langage des signes se place en dehors de toute langue syntaxique, et par là même dans une opposition fâcheuse avec la langue nationale. De là résultent, pour le sourd-muet trop habitué à s'exprimer par signes, des difficultés particulières clans l'étude et l'application des règles de la grammaire. »

« Ajoutons que, après sa sortie de l'école, il ne retire que peu de profit de la connaissance du langage mimique. »

« Mais pour échapper aux inconvénients, faut-il donc renoncer aux avantages ? Non, Messieurs, car il y a un moyen de tout concilier. À mesure que se développe l'intelligence des élèves, en raison directe de leurs progrès dans l'usage de la langue régulière, que le professeur restreigne de plus en plus l'emploi des signes et, dans les dernières années du cours surtout, ne les fasse intervenir que lorsque la nécessité des circonstances l'exige. Ils ne pourront alors qu'être avantageusement remplacés soit par l'écriture, soit par la parole, suivant le temps, les lieux, les personnes. »

« Messieurs, je suis un partisan dévoué de la parole, mais je ne serai jamais un partisan exclusif, à moins d'avoir vu de mes propres yeux des résultats dont je ne puisse absolument pas douter, et tous mes confrères (les frères de Saint-Gabriel présents au Congrès) partagent complètement mes idées à ce sujet. Depuis trente ans, l'enseignement de la parole est en honneur dans les écoles dirigées par notre institut, et aujourd'hui, plus que jamais, il occupe une large place dans notre programme d'études. Nous avons fait bien des expériences, Messieurs ; nous sommes allés jusqu'à proscrire complètement les signes et, dans une de nos institutions, les élèves ont été astreints pendant dix-huit mois à ne faire usage que de la parole pour communiquer entre eux. Mais les fâcheux résultats qu'a produits cette mesure trop rigoureuse nous ont enfin forcés d'y renoncer. »

« Pour des élèves choisis, d'une aptitude remarquable et placés dans des conditions exceptionnellement avantageuses, j'admets que la parole puisse être prise comme base principale et même unique de l'enseignement; mais ici, nous devons surtout songer au plus grand nombre, et, pour le plus grand nombre, la parole ne saurait faire proscrire les signes sans nuire d'une manière notable au progrès des élèves. »

« La meilleure méthode pour moi, Messieurs, est donc la méthode mixte, c'est-à-dire celle qui emploie le langage des signes afin de hâter le développement des idées et le restreint peu à peu pour faire place à l'usage de la langue régulière, soit parlée, soit écrite, mais sans proscrire complètement les signes¹.

M. le frère DIEUDONNÉ ajoute un mot au sujet d'un livre qu'il met à la disposition des membres du Congrès. C'est un essai qui n'a encore été répandu que dans les écoles de son institut et qu'il espère pouvoir réimprimer plus tard dans des conditions typographiques plus avantageuses.

M. l'abbé LAMBERT, estimant qu'il faut tenir compte d'un grand nombre de sourds-muets qui arrivent très arriérés dans les établissements nationaux et départementaux qui ne sont pas libres de les refuser, croit que, tout en adhérant à ce que vient de

1. Sur le bureau, M. le frère Dieudonné dépose le tableau suivant des institutions de sourds-muets dirigées par les frères de Saint-Gabriel, avec l'indication du nombre des élèves admis lors de la rentrée de 1878, et du nombre des professeurs qui se consacrent à leur instruction.

Lieux	Élèves	Professeurs
Nantes	54	6
Poitiers	88	8
Toulouse	84	7
Grande-Chartreuse	40	65
Clermont-Ferrand	29	4
Orléans	56	6
Soissons	88	7
Lille	90	9

dire le frère Dieudonné, il faut admettre une exception pour les enfants dont l'intelligence est difficile. Il lui semble que c'est plus par le geste que par l'articulation qu'on doit procéder avec eux et il demande pour eux la création dans les écoles publiques d'une division spéciale.

M. LE PRÉSIDENT. C'est ce que nous disions précisément ; qu'il pouvait y avoir une certaine catégorie d'enfants dont les facultés intellectuelles ne se prêteraient pas à l'enseignement que nous préconisons pour les autres.

M. l'abbé LAMBERT voulait encore attirer l'attention du Congrès sur les enfants qui ont entendu et parlé jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans. « C'est, dit-il, un grand malheur que de les mettre dans les institutions de sourds-muets. Je voudrais pour moi qu'on les mit dans les écoles publiques ordinaires. » M. l'abbé Lambert cite l'exemple d'un enfant devenu sourd, par suite d'une frayeur, du jour au lendemain. Placé, sur son conseil, dans l'école publique

du faubourg Saint-Martin, l'enfant a continué un peu à parler et, comme le sens de l'ouïe n'est pas absolument détruit chez lui, il s'est accoutumé à s'efforcer d'entendre et l'audition s'est même un peu développée. Je l'ai vu, dit-il, il y a peu de jours ; il parle toujours avec sa voix naturelle, il lit assez bien sur les lèvres et lit beaucoup à haute voix. Ses parents corrigent ses défauts de prononciation et lui expliquent les mots non compris. Bref, il reste un sourd parlant.

« Au contraire quand ces enfants sont adressés à l'institution spéciale après avoir perdu l'ouïe, la parole n'étant pas suffisamment entretenue chez eux et le signe ayant plus d'attrait pour eux que l'articulation, ils laissent la parole, l'oublient et, de simples sourds, qu'ils étaient, ils deviennent sourds-muets. »

M. l'abbé LAMBERT découvre même un danger moral dans l'admission de ces sujets avec les véritables sourds-muets, la supériorité qu'ils ont sur leurs camarades leur donnant une influence qui s'exerce plus souvent pour le mal que pour le bien.

M. EIDENSCHENK, considérant que le but de l'instruction du sourd-muet est de lui procurer le moyen de communiquer avec les entendants-parlants, examine à ce point de vue les deux méthodes de l'articulation et de la langue écrite. « S'il est démontré, dit-il, que les sourds-muets instruits par la méthode d'articulation arrivent à exprimer leurs pensées d'une façon compréhensible, et que le temps consacré aux exercices d'articulation n'a pas été préjudiciable à leur instruction générale, je ne puis m'empêcher d'accorder le premier rang à cette méthode qui, sans négliger la langue écrite, donne encore au sourd-muet la langue parlée. »

« Mais si la méthode de l'articulation ne produit que des résul-

tats partiels, des phénomènes isolés, grâce à une souplesse rare des organes de la voix; si tous les enfants instruits par cette méthode ne sont pas, à la fin de leur cours d'études, en état de soutenir une conversation, je dirai que le temps perdu en exercices d'articulation aurait été employé avec plus de profit à des exercices d'initiation, à des leçons de choses ayant pour but le développement de la langue écrite. »

« Il est juste d'ajouter que la méthode par l'articulation ne peut se passer de l'autre et qu'elle s'en sert journallement. Je crois donc qu'on pourrait concilier les deux méthodes puisque les deux admettent l'enseignement par la langue écrite, et introduire les exercices d'articulation comme supplément d'instruction pour les élèves les plus heureusement doués ou plutôt les moins infirmes. »

« Je suis partisan de la conciliation et de l'unification des méthodes sur le terrain où je viens de me placer et je suis convaincu que cette union produirait les résultats les plus féconds, car elle provoquerait de nouvelles recherches, exciterait l'émulation et donnerait naissance à des ouvrages d'enseignement certainement plus pratiques et plus complets.»

M. MAGNAT. Ce que l'honorable membre vient de vous indiquer est justement ce que nous faisons.

Ceux qui enseignent d'après la méthode française emploient les signes. Les signes ne sont qu'un moyen ; le résultat, c'est l'écriture. Ceux qui enseignent par l'articulation emploient les signes, l'écriture et la parole.

L'unification qu'on demande est déjà toute faite. Elle est réalisée. Vous avez entendu ce que le frère Dieudonné nous a dit et vous connaissez suffisamment la manière dont nous enseignons.

M. LE PRÉSIDENT. Permettez-moi d'appeler votre attention sur un point qu'on n'a pas touché jusqu'à présent et que j'ai fait ressortir par écrit plusieurs fois.

En admettant même que le sourd-muet qui a reçu des leçons d'articulation n'arrive pas à parler d'une manière satisfaisante, on trouvera encore un résultat très sérieux dans les leçons d'articulation. Elles lui donnent une grande facilité quand il s'agit de s'exprimer par écrit. (Marques d'approbation.)

M. l'abbé LAMBERT. Cela favorise ce qu'on peut appeler une *rumination* plus française de la pensée.

M. l'abbé BALESTRA exprime le regret que la convocation un peu brusque du Congrès n'ait pas permis l'élaboration préalable des questions, et que les représentants des différentes nations n'aient pas pu apporter des témoignages des résultats obtenus dans leur pays, tant en Amérique qu'en Europe.

M. le frère DIEUDONNÉ. On ne cesse de nous répéter qu'en Allemagne on ne fait que de l'articulation à l'exclusion de toute espèce de signes. Je demanderai à M. Magnat de vouloir bien nous dire s'il en est réellement ainsi.

M. MAGNAT. Il y a en Allemagne deux partis : l'un qui se borne à l'articulation et l'emploie exclusivement ; l'autre qui emploie l'articulation accompagnée de signes, comme nous le faisons nous-mêmes.

« Cette question des signes a fait beaucoup de bruit en Allemagne. On les avait complètement abandonnés pendant un certain temps; à la suite de cet abandon, on n'obtenait plus que des

résultats mauvais ou nuls. En combinant au contraire les signes avec l'articulation, on a obtenu de bons résultats.»

Sur la motion de M. LE PRÉSIDENT, le Congrès décide par un vote que la séance du lendemain matin, samedi, 28 septembre, sera une séance générale officielle et que, en conséquence, elle sera recueillie par la sténographie.

La séance est levée à six heures cinq minutes¹.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

1. An cours de cette séance, M. le D^r Bonnafont, connu, entre autres travaux, par ceux qu'il a consacrés aux maladies de l'oreille et des organes de l'audition, est introduit au sein du Congrès. Il lui fait l'hommage d'une note lue, le 7 juin 1877, au sein de la Société d'anthropologie et reproduite dans une brochure, sous ce titre : Du *degré de responsabilité légale des sourds-muets*.

**ANNEXE À LA SÉANCE DU 27 SEPTEMBRE
PROJET DE LOI
PRÉSENTÉ PAR M. CORRENTI,
MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,
DANS LA SÉANCE DU 25 AVRIL 1872,
SUR LA RÉORGANISATION DES ÉCOLES
SPÉCIALES POUR LES SOURDS-MUETS**

Article premier.

Les dispositions contenues dans les articles 326, 327 de la loi du 13 novembre 1859, et dans les articles de la loi sur l'instruction obligatoire relativement aux parlants, sont applicables aux sourds-muets.

Art. 2.

Les pères de famille qui ont des enfants sourds-muets, dès que ceux-ci sont arrivés à l'âge prescrit par les règlements pour être instruits, si les médecins spécialistes les ont déclarés dans l'impossibilité de suivre les cours des parlants, devront les envoyer dans les écoles particulières de sourds-muets ou fournir la preuve qu'ils sont à même de procurer à leurs enfants l'instruction privée par des moyens correspondants également efficaces.

Art. 3.

Dans le cas d'une indigence notoire, la famille ne pouvant pourvoir aux besoins de l'enfant dont la surdité est manifeste, celui-ci sera reçu dans un établissement spécial, entretenu pour un tiers par le Gouvernement, pour un tiers par la province et pour un tiers par la commune où il est né.

Art. 4.

Avec les sommes déjà votées ou qui le seront à l'avenir, et

inscrites dans ce but au budget de l'instruction publique, le Gouvernement viendra en aide aux établissements si le besoin en est démontré, ainsi qu'aux maisons de sourds-muets même provinciales et communales ou privées. Le concours du Gouvernement ne pourra en aucun cas dépasser d'un tiers les sommes qui seraient nécessaires. Quant aux autres deux tiers, à défaut de fonds spéciaux, les provinces et les communes y pourvoiront.

Art. 5.

Le Gouvernement pourra aussi concourir pour un tiers dans la dépense pour l'établissement de nouvelles institutions gratuites, pour les bourses à fonder dans les maisons spéciales des sourds-muets.

Art. 6.

Le Gouvernement n'accordera de subvention d'aucune sorte, pas même en venant en aide à la fondation d'établissements gratuits ou de bourses, aux instituts et aux écoles anciens et nouveaux, ouverts ou à ouvrir, qui ne croiraient pas devoir suivre et pratiquer les méthodes d'enseignement conformes aux exigences de la science et aux résultats de l'expérience.

Art. 7.

Le Gouvernement devra subventionner au moins une école normale pour l'éducation des sourds-muets et pour l'instruction pratique des maîtres et instituteurs spéciaux.

Art. 8.

Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires à la présente loi.

6^E SÉANCE
LE SAMEDI 28 SEPTEMBRE 1878 (MATIN)
PRÉSIDENTICE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — Suite de la délibération sur les causes qui ont empêchées d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'enseignement des sourds-muets : M. l'abbé Lambert. Adoption de la résolution proposée par M. le Président. — Question des méthodes, des procédés et de leur unification : M. Grosselin. — M. Hugentobler présente au Congrès M. E. O. Borg, ancien directeur de l'Institution des aveugles de Manilla, près Stockholm. M. le Président, au nom du Congrès, rend hommage au dévouement de M. E. O. Borg. — Reprise de la délibération. MM. Magnat, Fourcade, l'abbé Balestra. Vote du projet de résolution présenté par M. Rigaut.

M. LE PRÉSIDENT. La parole est à M. l'abbé Lambert.

M. l'abbé LAMBERT. Messieurs, le nombre des sourds-muets en France est, de 30 000 à 35 000, et je maintiens ce dernier chiffre, car il faut considérer que, de l'âge de un jour à deux ou trois ans, il y a bien 5 000 ou 6 000 sourds-muets dont on n'a pu constater l'infirmité, surtout si on considère le penchant irrésistible des parents à ne croire qu'arriéré l'enfant qui est sourd-muet. Sur ces 30 000 ou 35 000, il y en a à peine 10 000 à 12 000 qui sont instruits dans nos 52 écoles en France, d'où il résulte qu'environ 20 000, sinon 35 000, les deux tiers, sont condamnés à vivre dans l'ignorance la plus déplorable, au milieu de nous, Français, qui envoyons nos soldats, nos missionnaires et notre or pour aller éclairer les sauvages des pays lointains, moins à plaindre que les sourds-muets.

Depuis près de vingt ans, j'ai tâché de remédier à cet état de choses par un ouvrage spécial qui peut mettre les curés, les instituteurs et les parents à même d'instruire les sourds-muets par le

seul langage des signes. Cet ouvrage, honoré des approbations les plus flatteuses, a été couronné à l'Exposition de 1867, répandu à plus de 2 000 exemplaires, surtout dans les grands séminaires de France, à la suite des conférences que j'y ai données à ce sujet, avec les félicitations et l'approbation des évêques et supérieurs de ces établissements.

Mais ce mal n'est pas le seul. Il y en a un autre presque aussi déplorable et sans contredit plus pénible : c'est que, dans les institutions elles-mêmes, près des deux tiers des élèves sont dans l'impossibilité de profiter des leçons qu'on y donne, soit par manque d'intelligence ou de soins spéciaux, soit surtout par un vice de méthode ; on leur apprend, en effet, notre langue, dont les difficultés sont insurmontables pour le plus grand nombre, quand il s'agit de conjuguer les verbes, de placer les mots de manière à construire une phrase française; et c'est réellement pitié de voir ainsi les deux tiers des élèves se traîner de classe en classe ou bien répétant la même classe, arriérés par la raison qu'ils ne peuvent surmonter ces difficultés dont je parle, et cela malgré une assez bonne mémoire et une intelligence qui pourrait être suffisante.

C'est pour obvier à ce grave inconvénient qui fait que, après six ou sept ans de classe, à peine cinq élèves sur vingt peuvent assez bien s'exprimer par l'écriture, que j'ai ajouté à l'ouvrage indiqué ci-dessus une méthode d'instruction semi-littéraire, consistant en deux choses :

1°. J'ai adopté pour cette classe si nombreuse d'arriérés, non plus la phrase française, mais la phraséologie de Vendredi dans *Robinson Crusôé*, qui du reste est celle de tous les étrangers qui ne savent pas notre langue et de la plupart de nos colonies, phraséologie qui fait disparaître toutes les difficultés des conjugaisons et qui est calquée sur la succession des idées : « Moi vouloir aller à...,

faire ceci, cela, etc.»

2°. J'ai ajouté un dictionnaire de nomenclature :

1° des noms des choses célestes, humaines, animales, végétales, minérales ;

2° des qualités de tous ces êtres divers dans les usages qu'on en peut faire ;

3° des actions de tous ces êtres ;

et 4° enfin, des modifications de ces actions et de ces qualités ; ce qui me donne une nomenclature complète des noms ; des adjectifs, des verbes et des adverbes que les sourds-muets, doués en général d'une bonne mémoire, peuvent facilement apprendre, employer et comprendre, quand on s'en sert avec eux.

Quelques livres usuels écrits dans ce genre compléteraient leur bibliothèque et les empêcheraient d'oublier, par la difficulté de comprendre nos livres ordinaires, ce qu'ils ont appris dans les classes.

En tout cas, je ne parle que d'expérience, sans parti pris, animé seulement du simple bon sens et du désir d'être utile aux sourds-muets, à près de 25 000 individus délaissés ou négligés.

Je dois ajouter que plusieurs instituteurs à qui j'ai communiqué ces observations ont entièrement partagé mon avis. Il convient d'en faire une question première dans le prochain Congrès.

La discussion étant close, M. le Président propose à l'assemblée une résolution ainsi formulée :

Recherchant les causes qui ont pu jusqu'ici faire obstacle aux résultats qu'on s'était promis de l'enseignement des sourds-muets, le Congrès croit les trouver :

Dans la négligence qu'on met à préparer les enfants à entrer dans l'école ;

Dans la surcharge de travail et de fatigue qu'impose au maître le

trop grand nombre d'élèves composant une classe ;

Dans le peu de temps accordé d'ordinaire à leur éducation ;

Dans l'instruction en général insuffisante du personnel enseignant, trop peu préparé à sa tâche difficile ;

Dans le défaut trop fréquent d'une méthode précise appliquée par une direction ferme, bienveillante, éclairée et compétente ;

Dans l'absence de réunions générales, comme d'une école normale, qui pourraient contribuer au développement et à la diffusion des méthodes.

Pour remédier à la plupart de ces inconvénients, et particulièrement au défaut de contrôle compétent, le Congrès émet le vœu que le service public de l'éducation des sourds-muets soit transporté du ministère de l'intérieur au Ministère de l'instruction publique.¹

(La résolution proposée par M. le Président est adoptée.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous passons maintenant à la Question des méthodes et des procédés, etc., à celle de leur unification. La parole est à M. Grosselin.

M. E. GROSSELIN. Tous les membres du Congrès sont animés d'un même désir : rendre les sourds-muets à la vie sociale en leur donnant un moyen de communication intellectuelle avec tous ceux au milieu desquels ils vivent. Tous reconnaissent que, si la parole peut leur être rendue *dans* la mesure nécessaire pour faire leur instruction et leur permettre la conversation, c'est un devoir de la leur rendre. Nous différons seulement sur la question

1. On a vu, dans la première séance de ce Congrès, celle du 23 septembre, M. Vaïsse rappeler le vœu émis par lui, en 1876, dans la réunion des délégués des Sociétés savantes, en faveur de ce transfert.

de savoir si la parole peut toujours être observée à ce degré, sur les moyens les plus propres à faire renaître cette parole sur les lèvres des sourds, et sur le moment où doit commencer leur instruction quant à l'enseignement de la langue nationale.

Je suis partisan de la restitution de la parole aux sourds dans la plus large mesure possible, et je m'étonne que ceux qui partagent cette opinion repoussent l'emploi de la méthode phonomimique telle qu'elle a été conçue par Augustin Grosselin. Je ne m'explique cette répulsion que par ce fait qu'ils n'ont pas encore saisi le principe de la méthode.

La situation établie par les documents qu'on nous a soumis dans la précédente séance montre qu'un grand nombre de sourds-muets ne sont pas instruits dans l'état actuel des choses. On a indiqué le chiffre de 6 000 à 7 000. J'admets qu'il y en ait seulement 4 000 (le cinquième environ de 21 000 sourds-muets de tout âge que la statistique a *relevés*) qui soient en âge d'être reçus à l'école et ne la fréquentent pas.

D'autre part, les directeurs d'écoles spéciales établissent qu'un professeur de sourds-muets ne peut utilement se charger de plus de dix élèves. Ce serait donc 400 professeurs spéciaux qu'il faudrait former pour répondre aux besoins de 60 à 80 établissements nouveaux qu'il faudrait créer pour recevoir tous les sourds-muets.

Ce n'est pas là l'œuvre d'un jour. À supposer que l'initiative privée soit très féconde, que le concours de l'État, des départements, des communes, soit large, ce dont encore il est permis de douter, il faudrait bien des années pour arriver à ces créations.

Laissera-t-on jusque-là les sourds-muets *sans* instruction ?

Si on refuse à l'école primaire la capacité de les instruire avec les entendants, ce sont des milliers de sourds-muets condamnés à rester dans l'ignorance. Si au contraire l'école primaire peut en recevoir, comme il existe ou existera bientôt au moins une école

dans chaque commune, ce sont tous les sourds-muets qui, dans un temps très court, pourront avoir à côté d'eux les moyens de recevoir le bienfait de l'instruction.

Tous ceux qui s'intéressent au sort des sourds-muets doivent donc souhaiter qu'une méthode puisse permettre leur instruction dans ces conditions. Pourquoi donc prétendre que l'articulation ne saurait être bien enseignée ailleurs que dans des écoles spéciales ? Repousseraient-ils l'application d'une méthode dont l'expérience a démontré les bons résultats au point de vue du développement intellectuel ?

En admettant l'exactitude de leur affirmation en ce qui concerne le développement de la parole, quels services ne rend pas encore la phonomimie. Elle permet à la famille de commencer l'enseignement au sourd-muet de la langue nationale ; elle permet à l'asile de perfectionner cet enseignement et d'y ajouter celui de la lecture. Elle amène donc le jeune sourd-muet non plus seulement à concevoir les idées que peuvent faire naître les sensations reçues par lui dans les exercices matériels dont on l'occuperait ; mais elle l'amène à donner à ces idées la forme que nous leur donnons nous-mêmes dans notre langage ; elle l'habitue à se rendre compte de ces moyens conventionnels d'exprimer les choses par les mots écrits et par les mots parlés dont les gestes phonomimiques donnent l'équivalent. Supposez, ce qui ne serait pas une supposition exacte, que le sourd-muet n'ait pas ouvert la bouche pendant toute l'instruction qui lui serait ainsi donnée ; le jour où on arriverait à le démutiser, pour me servir de l'expression de M. Fourcade, il n'y aurait plus qu'à lui apprendre les équivalents vocaux des trente-deux gestes qu'il aurait employés jusque-là, pour qu'il pût traduire par la parole tous les mots connus de lui.

À ne considérer les écoles primaires où la phonomimie est employée que comme des écoles préparatoires, il y aurait déjà là un grand bienfait pour les sourds-muets, et les directeurs d'écoles spéciales ne nieront pas, j'en suis sûr, que les enfants qui leur sont confiés, après avoir reçu ce premier enseignement, ne leur donnent plus de facilité pour leurs études ultérieures.

Quel service ils rendraient donc aux sourds-muets, dont l'intérêt seul les préoccupe, si, admettant ce principe que des signes phonétiques ne peuvent pas être contradictoires avec l'acquisition de la parole, ils les acceptaient dans leurs écoles comme signes de rappel. Les familles des sourds-muets, n'aspirant trop souvent qu'à l'instant où ils pourront mettre leurs enfants en pleine pension dans une école spéciale, négligent complètement jusque-là de s'occuper de leur instruction. Si de tous côtés on leur faisait comprendre qu'en les mettant à l'asile, à l'école, elles les prépareraient mieux à profiter de l'enseignement qu'ils auront un jour à recevoir dans les écoles spéciales où ils désirent les mettre, que le temps qu'ils auraient à y passer serait moins long, qu'ils arriveraient par conséquent plus tôt à gagner leur vie, les familles négligeraient peut-être moins ce devoir impérieux, quoique méconnu, de donner à leurs enfants le bienfait de l'instruction.

L'acceptation de ces signes ne changerait rien aux autres procédés employés pour l'articulation artificielle, et elle donnerait au sourd-muet arrivant d'une école où il aurait été enseigné par la phonomimie la satisfaction d'entrer dans un milieu où il retrouverait un moyen de communication déjà connu de lui.

De plus, nous le verrons tout à l'heure, les gestes phonomimiques étant phonétiques, loin de gêner la parole, préparent et soutiennent son acquisition.

Au point de vue du sourd-muet, il ne peut donc, à mon sens,

faire doute que son intérêt serait d'être reçu dans les écoles primaires. La question est seulement de savoir si les entendants-parlants n'auraient pas à souffrir de sa présence ; il ne faut pas demander à ces derniers une étude spéciale pour se mettre en rapport avec leur camarade, un sacrifice d'un temps qui est si précieux pour eux, une modification quelconque dans le programme de leur instruction.

Pour résoudre cette question, il faut se demander quel est le meilleur moyen d'enseigner les entendants.

Il est reconnu aujourd'hui que, pour développer chez les enfants l'esprit d'observation, pour leur faire acquérir la sûreté du jugement, il faut mettre sous leurs yeux les choses dont on les entretient ou la représentation de ces choses, quand il est impossible de les montrer elles-mêmes. C'est ainsi qu'on précise d'abord le sens des mots destinés à les exprimer et que les notions enseignées, prenant leur base dans la connaissance des faits et non dans leur simple traduction par des phrases, font une impression durable et laissent dans les esprits des traces indélébiles.

C'est précisément de la même manière qu'on est obligé de s'y prendre avec les sourds-muets, en dehors de la puissance de la parole, comme moyen de communication ; les phénomènes sonores sont plus généralement une cause de plaisir pour le sens de l'ouïe qu'un moyen de développement intellectuel. Par le sens de la vue, au contraire, nous arrivons à connaître la nature sous un bien plus grand nombre d'aspects : la forme, la couleur, la distance des objets, les rapports qu'ils ont entre eux, leurs mouvements, leurs actions réciproques. Le nombre des phénomènes dont nous pouvons ainsi avoir la perception est pour ainsi dire infini, et ils s'étendent même en dehors de notre planète, tandis que l'ouïe ne nous met en relations qu'avec des phénomènes dont le siège et la cause sont assez rapprochés.

La vue joue donc, dans les exercices scolaires, en dehors de la parole, considérée comme instrument d'expression des idées, un rôle bien plus fréquent et plus considérable que l'ouïe. Il en résulte que, si un moyen de communication analogue à la parole et devant y conduire plus tard est créé, le sourd-muet peut, au même titre que l'entendant, être reçu dans l'école.

Toutefois, l'entendant acquiert une foule de connaissances par les rapports fréquents que, grâce à la parole, il a avec ceux qui l'entourent, par les échanges d'idées dont il est témoin sans y être participant. Ce moyen de développement manquant au sourd-muet, il est, à son entrée à l'école, dans un état d'infériorité réelle vis-à-vis de ses jeunes condisciples du même âge que le sien. Ce qu'il faut pour atténuer cette infériorité, c'est d'entreprendre dès le plus bas âge possible l'instruction du sourd-muet.

La famille devrait participer à cette instruction, qui pourrait dès lors commencer dès que l'enfant serait capable de faire dans son esprit le rapprochement de quelques gestes avec certains objets ou certains sentiments, comme l'entendant fait le rapprochement entre ceux-ci et les sons qui constituent les mots.

À supposer que la famille n'ait rien fait à ce point de vue de l'enseignement d'un langage, c'est à l'asile, dès que le sourd-muet est parvenu à l'âge de trois ou quatre ans, qu'on peut le mêler avec les entendants et le faire participer aux mêmes exercices intellectuels. Le premier travail qu'on demande aux enfants de cet âge, c'est l'étude de la lecture; mais comment arriver à faire accepter un travail à ces jeunes esprits si difficiles à maintenir attentifs. En faisant ressembler ce travail à leurs jeux.

C'est là ce que fait la méthode phonomimique imaginée par Augustin Grosselin. Elle donne de l'attrait à un enseignement

aride sans elle. Elle amène les enfants entendants à lire dans un temps court, et à lire avec intelligence, c'est-à-dire en se préoccupant toujours du sens qu'on doit attacher aux mots et aux phrases.

Je n'entrerai pas, ne croyant pas que ce soit le moment, *dans* le détail de la méthode phonomimique ; ceux qui voudront en voir l'application pourront visiter soit l'école de l'Exposition, soit diverses écoles que je pourrais leur indiquer. Je veux faire seulement ressortir la base sur laquelle elle repose, en vous donnant quelques exemples.

Le cri de l'appel est généralement é. Nous présenterons donc aux enfants la lettre qui se nomme ainsi comme la représentation du cri poussé par celui qui appelle quelqu'un, et en même temps nous leur ferons accompagner l'émission du son par le geste fait naturellement par celui qui désire faire approcher quelqu'un de lui.

Il en sera de même du son *u*, qui représente le cri du cocher, et sera accompagné du geste qu'on fait pour donner un coup de fouet.

Dans les consonnes, l'articulation *f* sera le cri du chat fâché, et le geste rappellera le mouvement de la patte de l'animal menaçant de ses griffes.

M sera le mugissement de la vache, et le geste correspondant sera celui que fait la laitière pour traire l'animal.

Quand on en arrive à réunir les lettres, on prépare l'articulation et on la réunit immédiatement à la voyelle, ce qui fait qu'on énonce le mot tout entier, au lieu de le disséquer en plusieurs éléments; d'où rapidité dans l'étude de la lecture et, par suite de l'élimination des difficultés matérielles que la lecture présente, plus grande liberté d'esprit pour saisir le sens de ce qu'on lit.

Rien de plus facile pour le sourd-muet que de participer à ces premières leçons, puisque, en présence de chaque lettre ou groupe de lettres, il est appelé à répéter le geste phonétique fait par le maître et par ses camarades, et qu'il apprend ainsi à reconnaître la correspondance qu'il y a entre l'écriture et la parole, malgré les oppositions si nombreuses existant entre ces deux choses dans certaines langues, notamment dans la langue française.

Ces gestes, ainsi appris par les entendants et leur présentant un avantage au point de vue de leurs études, constituent un langage qui permet d'enseigner au sourd-muet la valeur des mots qu'il est appelé à lire, sinon tout d'un coup et en bloc, au moins successivement et en commençant par les plus importants, sous le rapport de la fréquence de leur usage. Les phrases n'étant que des assemblages de mots, le sourd-muet se pénètre, par les communications qu'ont avec lui ceux qui l'entourent, des formes qu'il doit donner à ses phrases, et il acquiert ainsi peu à peu la pratique de notre langue.

De plus, comme, simultanément aux gestes, le sourd-muet remarque sur les lèvres de son maître et sur celles de ses condisciples des mouvements qui sont toujours les mêmes pour les mêmes gestes, il est aidé, dans l'imitation qu'il cherchera à faire de ces mouvements très délicats, par le moyen de rappel que lui offriront les gestes beaucoup plus amples et plus faciles à saisir. La parole lui reviendra donc ; mais jusqu'à ce qu'il l'ait pleinement acquise, il aura eu un moyen de communication précis et certain.

On objecte que les signes détournent le sourd-muet de la parole.

C'est là, en effet, le résultat produit par les signes mimiques, qui n'ont aucun rapport avec l'émission des sons constituant les mots parlés; mais il en est tout autrement des gestes phonétiques

qui, étant la parole rendue visible, la soutiennent au contraire par le principe de l'association des idées, qui fait qu'une chose en rappelle une autre, bien qu'elles n'aient parfois entre elles qu'un rapport de coïncidence.

On a dit encore que l'œil du sourd ne pourrait saisir nettement et à la fois le geste et les mouvements sur les lèvres. Cela existe pourtant, et le fait seul devrait suffire à répondre. Mais aucune loi physique ne s'oppose à cette perception simultanée. Si la loi d'adaptation de l'œil aux distances empêche que la vision ne soit également nette pour des objets situés à des distances variables de 10 mètres à 100 mètres par exemple, rien n'empêche que le regard ne saisisse à la fois le mouvement des lèvres et le mouvement de la main, du moment que tous deux sont renfermés dans le cadre où la vision est distincte, c'est-à-dire ne sont pas trop rejetés sur le côté du tableau qui se dessine sur la rétine. Ce n'est pas là le cas ; les gestes phonomimiques se faisant dans un cercle qui s'éloigne peu de la tête.

Bien d'autres choses doivent être enseignées au sourd-muet en outre de la lecture, qui n'est qu'un instrument de travail ; mais, grâce au moyen de communication établi avec lui par ce langage acquis pendant la lecture même, tout deviendra possible.

La leçon de choses qui, dès le début, joue un rôle si considérable dans les écoles enfantines, offrira au maître des occasions incessantes de faire connaître au sourd-muet la valeur des mots et la construction de petites phrases. Si le sourd-muet ne peut d'abord tout en comprendre, il tirera du moins de toutes, un avantage suffisant pour l'encourager au travail. La satisfaction de se voir prendre part aux travaux d'autres enfants qu'il sait bien mieux doués que lui sera pour lui une autre cause d'émulation.

En dehors de l'enseignement de la langue par la pratique, les

autres notions pourront être enseignées dans l'école primaire au sourd-muet, si on a soin d'employer des procédés qui font que l'œil est frappé en même temps que l'oreille et qui, par cela même, ont une action favorable sur tous les enfants.

C'est ainsi que des signes faits par la main, traduits à l'aide de traits sur le tableau ou sur le papier, permettront au sourd-muet de suivre exactement tous les détails d'une analyse grammaticale ou logique ; ces signes, bien que conventionnels, étant d'ailleurs choisis de manière à se rattacher, au moyen d'une explication plausible, à la définition de la nature des mots et des modifications dont ils sont susceptibles.

C'est ainsi encore que la sténographie, écriture phonétique par excellence, servira de base précieuse à des observations sur l'orthographe d'usage, c'est-à-dire sur la contexture des mots souvent si différents de leur prononciation; permettra de faire une dictée saisissable pour tous, entendants et sourds, par la transformation de la dictée orale en un texte tracé phonétiquement au tableau noir.

C'est ainsi qu'une numération manuelle permettra à tous les enfants d'une classe d'énoncer ou de lire des nombres, enseignés d'abord d'une manière concrète à l'aide d'objets comptés et groupés, et leur permettra aussi d'indiquer les éléments ou les résultats d'une opération élémentaire d'arithmétique.

Quant aux notions plus élevées d'histoire et de géographie, de physique et de géométrie, elles arriveront à un moment où le langage, gesticulé ou vocal, sera assez bien possédé par le sourd pour que ces notions puissent lui être enseignées de même qu'à tous les autres.

Tous les moyens que je viens d'indiquer sans les développer permettront à l'instituteur d'entraîner le sourd-muet dans l'or-

bite où gravitent ses autres élèves et, en l'élevant ainsi au milieu des entendants, de le préparer à vivre sans gêne et sans contrainte au milieu de la société entendante dans laquelle il est destiné à entrer plus complètement encore au sortir *de* l'école.

M. HUGENTOBLER présente au Congrès M. E. O. Borg, ancien directeur de l'institution des aveugles de Manilla, près Stockholm.

M. LE PRÉSIDENT, au nom du Congrès, rend hommage au dévouement qui a fait entreprendre à l'éminent instituteur suédois un long et pénible voyage dans l'intérêt de nos chers infirmes, puis il donne la parole à M. Magnat.

M. MAGNAT. Messieurs, dans nos précédentes séances, nous avons déjà eu l'occasion de discuter incidemment, il est vrai, certaines parties de notre enseignement se rattachant au sujet qui nous occupe aujourd'hui : *méthodes, et procédés, leur unification*. Dans ces discussions, les rares divergences qui se sont produites n'ont porté que sur des questions de détail ; aussi pouvons-nous prévoir dès à présent un accord sur celle des méthodes qui conduit le plus sûrement le sourd-muet à la vie sociale.

Toutes les méthodes mises en usage dans les institutions de sourds-muets en France ont ici de vaillants défenseurs ; je profite de cette occasion solennelle pour exprimer ma pensée tout entière sur les procédés qu'ils emploient ; je le fais d'autant plus volontiers que ces procédés constituent les divergences qui semblent nous diviser. Vous m'accorderez, j'en suis certain, votre bienveillante attention.

Les membres de la congrégation de Saint-Gabriel se pro-

posent, en ayant recours au langage des signes, de donner au sourd-muet la connaissance et l'usage de la langue écrite. Jusqu'à ce jour, ils ne se sont prononcés d'une manière exclusive ni pour la méthode d'articulation, ni pour celle dite des signes naturels. Ils ont cru devoir combiner les deux méthodes. Dans quelle mesure ? Ils pourraient nous l'apprendre eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, après avoir commencé par la mimique et simultanément par l'écriture, ils continuent leur enseignement par l'articulation.

Dès le début, la méthode que suivent nos chers frères est donc celle de l'abbé de l'Épée. Sans doute, les signes naturels sont alors d'une nécessité absolue pour entrer en relation avec le sourd-muet ; aussi n'entendons-nous pas nous-mêmes les proscrire de notre enseignement. En effet, l'articulation, dans notre école, marche parallèlement avec l'écriture, et les signes servent, en quelque sorte, d'intermédiaire entre ces deux moyens d'instruction ; mais, si les signes sont indispensables dans les premiers développements de l'intelligence du sourd-muet, ils ne permettent pas, plus tard, de rattacher à l'idée principale des idées accessoires de nombre, de genre, de personne, de temps, de mode, etc.... Par eux, on ne peut pas non plus suivre toutes les modifications que subit une idée en étant exprimée tantôt sous la forme du nom, tant sous celle du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, etc.... modifications qui facilitent à la fois le souvenir des mots et l'intelligence du sens qu'on y attache. Exemple : faciliter, facilité, facile, facilement, etc.... En outre, par un usage constant des signes, le sourd-muet se familiarise bien plus avec le langage mimique qu'avec la langue nationale. Au reste, tous les partisans de la méthode des signes reconnaissent que le langage mimique nuit à la connaissance pratique de notre langue, sa construction étant différente de celle de nos langues artificielles. Nos chers frères n'ont pas tardé à s'apercevoir

des difficultés que présente l'enseignement par les signes. Comme nous, ils se sont demandé si les vibrations intérieures au moyen desquelles est produite la parole ne seraient pas pour le sourd-muet ce que sont les vibrations extérieures pour l'entendant-parlant, et si l'impression qu'il reçoit par ces vibrations internes ne produirait pas en lui un effet psychologique bien supérieur à celui résultant de la vue de l'écriture. Ils ont donc fait de l'articulation, et ils ont pu s'assurer ainsi que la parole articulée est pour le sourd-muet, comme pour l'entendant-parlant, ce glaive à deux tranchants qui pénètre jusqu'au fond de l'âme en lui donnant une vie nouvelle et des sentiments qu'elle ne possédait pas.

Depuis longtemps déjà nos chers frères ont constaté les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes. Ils se plaisent même à reconnaître que, par la parole, les relations du sourd-muet avec sa famille et la société sont singulièrement plus faciles et partant plus agréables, et qu'en faisant mieux comprendre au sourd-muet la valeur des mots, et par suite celle des phrases, elle développe d'une manière plus complète les facultés intellectuelles du sourd-muet.

En présence de ces considérations, les directeurs de nos chers frères ont cru devoir combiner la méthode des signes avec celle de l'articulation. Ainsi, dans leurs établissements, le sourd-muet apprend à parler, alors seulement qu'il a acquis une certaine connaissance de la langue écrite. Nos chers frères me permettront de leur demander s'il n'est pas à craindre que l'habitude prise par leurs élèves de s'exprimer pendant plusieurs années, tout d'abord, par écrit et par la dactylogie, les mette dans l'impossibilité de faire usage de la parole.

N'auront-ils pas recours à leurs doigts ou à l'écriture plutôt

qu'à la parole et à la lecture sur les lèvres, qu'ils n'auront employées ni assez tôt, ni assez longtemps, ni avec assez d'intelligence.

Nos chers frères me permettront de leur présenter une observation. Pourquoi la lecture sur les lèvres n'est-elle pas une conséquence naturelle de leur enseignement de la parole ? Assurément, ils ont été détournés de l'étude de ce mode de communication par les difficultés que le sourd-muet éprouve dès l'abord à distinguer la parole sur les lèvres. Avec un peu de persévérance, ils se seraient convaincu eux-mêmes que les mots articulés agissent d'une manière toute particulière sur l'esprit du sourd-muet. En effet, les mots parlés ne sont-ils pas la pensée animée ? Ils éveillent, soutiennent, dirigent et excitent l'attention, non seulement de celui qui parle, mais de celui qui écoute. L'instituteur trouve donc, dans les mots articulés que les élèves lisent sur ses lèvres, le secours le plus puissant à l'acquisition, à la combinaison des idées et au développement des facultés intellectuelles. Ce n'est pas tout : en apercevant sur les lèvres de ses interlocuteurs les mouvements nécessaires à la production de la voix, l'élève peut constamment s'apercevoir si, en parlant, il imite ou non ces mouvements. La lecture sur les lèvres n'est donc pas seulement un moyen de communication, elle vient aussi en aide au sourd-muet pour perfectionner sa parole et pour l'empêcher d'en perdre l'usage. Nous pouvons affirmer :

1°. Que si un sourd parlant perd l'usage de la parole dans un temps plus ou moins long après sa sortie de l'école, on en trouve la cause dans son ignorance de la lecture sur les lèvres ;

2°. Qu'un sourd-muet ne lisant pas sur les lèvres parlera d'une manière moins intelligible que s'il avait été familiarisé avec cette lecture.

Devant ces considérations, nous ne pouvons approuver nos

chers frères d'avoir remplacé la lecture sur les lèvres, à laquelle, il est vrai, ils n'ont pas foi, par des signes phonomimiques qu'ils tiennent de M. Fourcade. Ces signes, après tout, ne sont qu'une dactylogie simplifiée, permettant au sourd-muet de communiquer plus rapidement sa pensée qu'au moyen de la dactylogie ordinaire.

Nos chers frères ont déjà compris, nous en sommes certain, qu'en persistant à faire usage de cette dactylogie, ils ont tout à perdre et rien à gagner. Nous désirons ardemment les convaincre, dans leur intérêt professionnel, de l'efficacité de la lecture sur les lèvres. Qu'ils viennent donc, nous les en prions, à notre école, converser de vive voix avec nos élèves et assister à nos leçons orales. Nous sommes persuadé que, après leur visite, ils prendront la résolution d'abandonner les signes phonomimiques de M. Fourcade et de les remplacer par la lecture sur les lèvres.

Nos chers frères de la Doctrine chrétienne ont suivi, jusqu'en 1874, les directions de M. le D^r Blanchet. M. Blanchet se proposait de faire l'éducation des sourds-muets au milieu des entendants-parlants dans les écoles communales. C'est en 1836 qu'il fit ses premières tentatives qui, pendant plusieurs années, restèrent sans résultat. Il y eut beaucoup de tâtonnements tant pour la préparation des maîtres que pour l'instruction des enfants. Enfin, M. le Docteur s'arrêta à un système d'après lequel, disait-il, l'enseignement du sourd-muet est aussi facile, pour l'instituteur primaire, que celui de l'entendant-parlant. Aussi M. Blanchet proposait de substituer les écoles primaires aux écoles spéciales. Les aveugles et les sourds-muets seront instruits au milieu des voyants et des entendants. Les moyens employés dans l'enseignement mutuel mettront parlants, entendants et infirmes en communion constante. Des entraves de toutes sortes empêchèrent la réussite

du système d'éducation de M. Blanchet. Seuls quelques sourds-muets de Paris purent en bénéficier, la méthode n'ayant pas été mise en pratique dans les écoles primaires des départements.

Selon M. le Docteur, l'instruction du sourd-muet doit se faire, dès les premières années, par les signes mimiques naturels, l'écriture, la dactylogie, le dessin et la lecture sur les lèvres. Cette dernière instruction était complétée par l'emploi de la parole. Nous pourrions nous demander par quel moyen on peut enseigner la lecture sur les lèvres sans apprendre à parler aux élèves, si nous nous proposons de faire aujourd'hui la critique du système d'enseignement de M. le D^c Blanchet.

Comme nous l'avons dit plus haut, nos chers frères de la Doctrine chrétienne ont suivi M. le D^r Blanchet jusqu'en 1874. À cette époque, M. l'inspecteur Félix Hément me mit en rapport avec les chers frères des écoles chrétiennes, dont un certain nombre s'occupent, avec un dévouement inaltérable, de l'éducation des sourds-muets. Après m'avoir entendu dans plusieurs séances, les frères n'hésitèrent pas à envoyer à Genève deux des leurs pour suivre les exercices de mon école et voir s'il y avait lieu, de modifier leurs propres procédés. Le voyage a porté ses fruits. Voici ce que le cher frère Andronien, ici présent, m'écrivait le 26 octobre 1874 :

J'ai raconté mon voyage aux chers frères chargés des jeunes sourds-muets en présence de celui de nos supérieurs, dont vous avez fait la connaissance lors de votre passage à Paris. Ils ont été étonnés en apprenant vos succès ; ils se sont empressés de me demander votre citologie. Les copies de vos jeunes élèves que j'ai apportées à Paris ont produit l'effet que j'en attendais. J'ai eu la visite de M. le Directeur de l'Institution des sourds-muets à Moudon ; il m'a surpris faisant articuler les voyelles et les consonnes de votre premier tableau.

Le 11 décembre suivant, notre cher frère m'écrit : Nos chers frères donnent en plein dans l'articulation...

Enfin, au mois d'avril 1876 :

Les chers frères présentent sept enfants sourds-muets à M. Gréard, directeur de l'enseignement primant du département de la Seine. Ces enfants ont lu à haute voix devant M. Gréard qui a paru très satisfait. Notre cher frère assistant a dit que votre passage à Paris nous avait confirmés dans la possibilité d'obtenir de bons résultats par l'articulation.

Le cher frère Riquier, directeur de l'Institution des sourds-muets à Besançon, qui vint à Genève avec notre cher frère Andronien, m'apprend que, dès la rentrée des classes en 1874, il a commencé l'articulation avec deux sections de dix élèves chacune et qu'il est satisfait des résultats qu'il a obtenus. Le 18 janvier 1875, il m'informe que sa première section a fini l'articulation et qu'il est assez content de tous ses élèves.

Depuis 1874, les chers frères des écoles chrétiennes font usage de l'articulation. Non seulement ils enseignent la parole aux sourds-muets, mais ils les instruisent par la parole, et dans un instant leur vote vous apprendra qu'ils n'ont pas cessé d'accorder leur préférence à la méthode d'articulation.

M. Grosselin n'est pas l'ami des institutions spéciales de sourds-muets. Toutes, dit-il, pèchent par la base. Les sourds-muets ne s'y trouvent pas dans les meilleures conditions pour acquérir la parole qui est une affaire d'imitation, et ils resteront toujours dans un état d'infériorité.

Selon M. Grosselin, le sourd-muet ne peut recouvrer l'usage de la parole qu'en vivant, dès le jeune âge, au milieu de ceux

qui la possèdent. Mais comment lui faire acquérir le langage des entendants, qu'il n'entend pas ? La parole sur les lèvres est longue à saisir, parce que les mouvements de ces organes se renferment dans d'étroites limites et qu'il faut un œil bien exercé pour en apprécier toutes les nuances délicates. Au contraire, un langage manuel, qui peut se faire largement, est, dès le début, facilement compris et facilement imité par le sourd-muet.

En peu de temps, vous avez bien entendu, Messieurs, en peu de temps, ce langage manuel donne au sourd-muet un moyen d'échanger ses pensées avec ceux qui l'entourent.

Voici eu quoi consiste la méthode de M. Grosselin, à laquelle il a donné le nom de phonomimie.

À côté de chaque énonciation orale est placé un geste destiné à le représenter à la vue; ainsi, un geste du bras ou de la main traduit chaque son ou chaque articulation que la bouche prononce.

Les gestes phonomimiques sont au nombre de trente-deux ; quand on supprime la parole, ils servent à former un langage muet, et M. Grosselin nous affirme que le sourd-muet élevé au milieu d'enfants qui lui parlent de la voix et de la main saisit facilement le rapport qui existe entre le geste et les mouvements de l'organe vocal, et que, de même que le sourd-muet reproduit les uns, il est tenté de reproduire les autres. C'est ainsi qu'il acquiert de lui-même la parole, sans contrainte et sans leçon spéciale d'articulation.

Faut-il relever toutes les contradictions que renferment ces quelques lignes ?

Dans nos précédentes séances du matin, nous croyons les avoir mises suffisamment en évidence ; nous ne nous arrêterons donc pas plus longtemps à l'étude de ce procédé. Toutefois nous

en examinerons encore deux points. Et disons :

1°. Que la phonomimie, de même que la dactylologie n'est qu'un décalque très affaibli de la parole ;

2°. Que les impressions qu'elle produit manquent de netteté et de précision; elle est à peu près impuissante pour provoquer, chez l'enfant, l'essor des facultés intellectuelles;

3°. Que c'est en vain qu'on s'efforce de nous démontrer la supériorité de ce langage sur tous les autres, les gestes phonomimiques, prononciation gesticulée de la parole, sont surchargés de mouvements qui offusquent la pensée du sourd-muet, parce qu'ils n'ont aucune analogie avec l'objet de sa pensée ;

4°. Qu'étant dépourvus d'intérêt, ils ne peuvent ni provoquer l'attention, ni exciter l'imagination, ni seconder la mémoire des mots et celle des idées;

5°. Que leur effet certain est d'éparpiller l'attention, de surcharger en pure perte la mémoire et d'entraver ainsi l'action de l'intelligence ;

6°. Que, par eux, le maître peut faire trouver à son élève la forme d'un mot et même la tournure de la phrase, mais qu'il ne peut en faire comprendre le sens. Le second point que je ne puis passer sous silence est celui-ci : M. Grosselin affirme que par la phonomimie, c'est-à-dire sans leçon d'articulation, le sourd-muet acquiert de lui-même et plus sûrement que par toute autre méthode la faculté de la parole.

M. Grosselin reconnaît avec nous :

1°. Que c'est par imitation que le sourd-muet acquiert l'usage de la parole;

2°. Que la lecture sur les lèvres est longue à acquérir, et qu'il faut un œil bien exercé pour distinguer les mouvements délicats des organes vocaux.

Sans doute notre honorable confrère admet comme nous que le sourd-muet ne parvient à imiter la parole si, préalablement, il n'a distingué ni apprécié les mouvements propres de la bouche pour la produire. On voit ou on entend ; ensuite on imite. Ainsi, la lecture sur les lèvres doit nécessairement précéder l'imitation de la parole, puisque celle-ci serait la conséquence de celle-là. — Je le comprends ainsi, nous répond M. Grosselin ; mais reconnaissiez vous-même qu'il est bien difficile de voir la parole sur les lèvres, et que l'on doit consacrer un temps considérable à cette étude ; car, il faut un œil bien exercé pour saisir tous les plis délicats des lèvres, les diverses dispositions de la langue et des dents, etc., qui sont produits lorsqu'on parle.

Eh bien ! oui, c'est seulement après bien des années d'études que le sourd-muet arrive à parler et à lire couramment la parole sur les lèvres. Est-ce donc chose si facile pour le sourd-muet d'apprendre à parler ? Est-ce aussi chose facile pour l'instituteur d'enseigner la parole au sourd-muet ?

Reste à savoir si M. Grosselin va nous proposer un moyen plus logique et plus expéditif. Sur ces deux points, M. Grosselin nous apprend qu'il est encore d'accord avec nous ; mais il persiste à affirmer qu'un moyen de la phonomimie toutes les difficultés que l'on peut rencontrer dans l'enseignement de la parole sont aplanies et que, de lui-même, sans contrainte, sans leçon spéciale d'articulation, le sourd-muet acquiert l'usage de la parole bien mieux que par toute autre méthode. Ainsi, selon M. Grosselin, les signes phonomimiques indiqueraient au sourd-muet : les vibrations des cordes vocales, les divers mouvements des lèvres, de la langue, les diverses positions des dents, le volume d'air nécessaire pour émettre les sons, en un mot tout le travail physique et intellectuel indispensable à l'énonciation de la parole. Que par ces signes on

puisse rappeler au sourd-muet une lettre, une syllabe ou un mot, nous l'admettons; mais nous ne saurions aller plus loin.

M. Fourcade, qui depuis 1858 fait usage de signes analogues à ceux qu'emploie M. Grosselin, nous affirme que non seulement ces signes ne sont d'aucune utilité dans la production des sons et *des* articulations, mais encore qu'on ne doit les enseigner au sourd-muet qu'au fur et à mesure qu'il sait produire les sons. En cela, M. Fourcade est rationnel. On ne saurait, en effet, rappeler par un signe des éléments de la parole encore inconnus.

Mais, dit M. Grosselin, le son et le signe qui le représente ont lieu simultanément, et le sourd-muet les apprend à la fois l'un et l'autre. Comment concilier ce fait avec ce que M. Grosselin nous disait, il y a un instant, de la difficulté qu'éprouve le sourd-muet à distinguer la parole sur les lèvres? Comment l'élève apercevra-t-il en même temps et facilement le geste phonomimique et les divers mouvements de la bouche? Il verra le geste, mais il ne verra pas les mouvements de la bouche, ou s'il parvient à accomplir cet effort de voir les deux en même temps, on ne comprend pas qu'il puisse établir un lien entre ces deux manifestations, qui sont sans lien entre elles. N'insistons pas davantage. Voici un argument qui nous paraît plus sérieux. On sait tous les préliminaires par lesquels nous sommes forcés de passer pour parvenir à faire produire des sons au sourd-muet :

1°. Il doit être exercé à aspirer une certaine quantité d'air par la bouche et à l'expirer fortement ou lentement en soufflant, car il ne pourrait émettre un son si dans sa poitrine ne se trouve l'air nécessaire à sa production ;

2°. La soufflerie des poumons, une fois mise en jeu, l'élève est habitué à aspirer une assez grande quantité d'air et à l'expirer

fortement, la bouche étant ouverte afin que les sons ne soient ni gutturaux ni nasaux ;

3°. Au moyen de l'exercice par lequel on se propose de faire vibrer les cordes vocales, on obtient dans les sons toute l'intensité désirable qui permet de les entendre et de les comprendre.

M. Grosselin ne, fait pas faire au sourd-muet ces trois exercices dont chacun de nous comprend l'importance. A-t-il donc le secret de faire manœuvrer ces organes, inertes jusqu'alors, par un simple coup de baguette ? Et puis, croit-il donc qu'il suffise de remuer les lèvres pour parler, et que le jeu des poumons, des cordes vocales, etc., n'a point de part dans la production de la parole ? Par les signes phonomimiques vous arriverez à faire faire aux sourds-muets certaines grimaces, mais vous ne parviendrez jamais à les faire parler d'une manière intelligible, ni à leur apprendre à lire la parole sur les lèvres. Enfin, par ce procédé, notre langue sera pour les sourds-muets une énigme qu'ils ne comprendront peut-être jamais d'une manière satisfaisante.

On pourrait presque déduire la méthode dont nous faisons usage de l'analyse que je viens de faire avec vous des divers procédés d'enseignement. Cependant, pour éviter toute confusion avec d'autres méthodes présentant quelque analogie avec la nôtre, je dois vous indiquer brièvement notre manière de procéder

Dès qu'un enfant arrive à notre école, nous nous mettons à sa portée ; nous nous faisons petit et presque enfant nous-même, — enfant sourd-muet, — pour nous faire comprendre de lui, échanger nos pensées ou plutôt deviner la sienne, et nous l'élevons ainsi graduellement, jusqu'à nous. C'est après avoir établi ces premiers liens entre nous, après avoir conquis ses sympathies à force de soins et de sollicitude, que nous commençons nos leçons d'articulation.

Jusqu'à ce moment, il a fallu faire usage des signes avec cet enfant qui, avant son entrée à l'école, n'avait communiqué avec les entendants-parlants que par des signes naturels. Nous n'allons pas d'ailleurs les abandonner brusquement au moment où nous commençons à faire parler le sourd-muet.

Nous l'avons déjà dit, l'articulation et l'écriture sont simultanément enseignées. Le sourd-muet ne pouvant prononcer un mot s'il n'a déjà prononcé les éléments dont se compose ce mot, nous allons faire émettre à notre élève des sons et des articulations ; il les écrit en même temps qu'il les prononce. Bientôt, en assemblant un son à une articulation, il forme une syllabe qu'il écrit encore, et, tour à tour, nous lui dictons des sons, des articulations et des syllabes qu'il prononce lui-même avant de les écrire. Au moyen des syllabes qu'il sait prononcer, nous formons les mots au moyen desquels nous désignons les objets qui lui sont familiers. Un de ces mots est écrit au tableau noir ; l'élève le prononce et nous lui montrons l'objet qu'il vient de nommer. Enfin, nous lui demandons par quel signe il désigne cet objet. C'est ainsi que, dans sa pensée, les trois expressions de l'objet :

- 1°. La représentation parlée ;
- 2°. La représentation écrite ;
- 3°. Le signe naturel, s'équivalent.

Dès à présent, le signe naturel va devenir, en quelque sorte, l'intermédiaire entre la parole et l'écriture.

On peut comparer ce passage du signe naturel au mot articulé ou écrit, et réciproquement, à une traduction d'une langue dans une autre. Par conséquent, il est indispensable de faire une sorte de dictionnaire *signe-parole* et *parole-sign*e jusqu'au jour où l'enfant, possédant les deux vocabulaires, ne doit faire usage que d'une langue, si nous osons parler ainsi, c'est-à-dire de la parole.

Toutefois, disons que le signe n'est pour nous que l'équivalent du mot seul.

Si, par exemple, l'enfant fait le signe du mot *viande*, ce signe est l'équivalent du mot, mais il ne signifie pas l'une des phrases : *Donnez-moi de la viande. - Je veux de la viande, etc.* La disposition du signe est d'ailleurs ingénieusement graduée et l'enfant l'abandonne tout naturellement, sans que nous ayons des ordres à donner pour en défendre l'usage.

Dès que nous arrivons à la formation de la phrase, au lieu de lui faire traduire le mot par le *signe*, nous procédons autrement. Supposons qu'il s'agisse de faire désigner un *enfant sage* par un élève; nous lui demandons ce qu'il entend par le mot *sage*. Il nous répond, grâce à la connaissance qu'il a des mots : *C'est d'enfant qui n'est pas méchant*, au lieu de faire le signe représentatif de la sagesse.

Nous pourrions multiplier les exemples ; mais celui-là seul suffit pour faire comprendre l'esprit de notre méthode. On le voit ; peu à peu, notre élève abandonne l'usage des signes pour ne faire usage que des mots articulés ou écrits. Il s'exprime d'abord dans notre langue comme un Français qui apprend la langue anglaise et qui, au début de son étude, pense en français et traduit sa phrase française en mots anglais jusqu'à ce que, suffisamment familiarisé avec la langue anglaise par la lecture, par la conversation, il parvienne à penser directement en langue anglaise comme un Anglais même.

Ce qui me reste à vous dire de la méthode employée à notre école, je ne pourrais que le répéter, alors que je vous entretiendrai de notre plan d'études. Permettez-moi donc, Messieurs, de renvoyer à cette après-midi la suite de l'exposé que nous venons de commencer et de la comprendre dans la question : *Plan d'études* ;

livres scolaires. Au reste, l'étude que nous avons faite des méthodes me paraît maintenant suffisante ; la question me semble aussi suffisamment débattue ; nous pouvons donc prendre ce matin même une résolution motivée à propos de la méthode qu'il convient de mettre en usage dans les institutions de sourds-muets.

M. HUGENTOBLER fait remarquer que si, par la parole jointe à l'écriture, on arrive au même résultat qu'avec les signes, la parole doit être déclarée préférable.

M. FOURCADE lit un mémoire adressé par lui au Ministère de l'instruction publique en 1864, mémoire dans lequel sont exposées et appréciées différentes méthodes : la sienne, celles de l'abbé Lambert et de M. Grosselin. Il donne aussi lecture d'un certificat qui lui a été délivré, le 8 mai 1874, par M. Guinard, père d'une sourde-muette à laquelle il avait appris à parler. Il dit que M. Vaïsse a une dactylogie¹. M. Fourcade exclut le principe de la simple imitation et déclare se rapprocher surtout de M. Magnat. Il communique au Congrès des photographies représentant l'anatomie de la bouche et la disposition des doigts figurative des syllabes. Il termine par une exposition de sa méthode.

M. l'abbé BALESTRA représente que tout le monde s'accorde à reconnaître la supériorité de la méthode de la parole sur celle

1. M. Fourcade veut parler des additions que M. Vaïsse a faites à l'ancien alphabet manuel des sourds-muets, additions qui ont pour objet de mettre la dactylogie en rapport exact avec la prononciation, ce qui rapprocherait ce travail de M. Vaïsse de ceux de Pereire, tels que nous les a fait connaître Saboureux de Fontenay.

des signes ; mais l'éclectisme lui paraît dominer dans le sens du Congrès, et il le combat par zèle pour la gloire de la France, qu'il invite à se prononcer pour l'une des deux doctrines. Appréciant différentes méthodes, il dit que M. Vaïsse va chercher le siège de la voix (2), que M. Fourcade généralise, et que M. Magnat aura une grande part dans la démutisation; après quoi M. l'abbé Balestra fait un exposé de sa méthode d'articulation.

Divers projets de résolution sont proposés par MM. Rigaut, Grosselin et le frère Dieudonné.

M. RIGAUT discute le projet de résolution de M. Grosselin et demande l'application aux sourds-muets de la méthode de démutisation.

M. le frère DIEUDONNÉ développe et appuie le projet qu'il a présenté. Celui de M. Rigaut est ainsi conçu :

Le Congrès, après en avoir mûrement délibéré, tout en conservant l'emploi de la Mimique naturelle comme auxiliaire de l'enseignement en tant que premier moyen de communication entre le maître et l'élève, estime que la méthode dite d'articulation et comportant la lecture de la parole sur les lèvres, qui a pour but de rendre le sourd-muet à la société, doit être résolument préférée à toutes les autres ; préférence que justifie d'ailleurs l'usage de plus en plus général de cette méthode chez toutes les nations de l'Europe et même en Amérique.

2. M. l'abbé Balestra fait allusion ici aux travaux par lesquels M. Vaïsse croit avoir établi que c'est l'état de tension des parois du pharynx qui donne à la voyelle sa sonorité spéciale.

Ce projet de résolution proposé par M. Rigaut est mis aux voix et adopté à la presque unanimité des membres du Congrès, y compris M. l'abbé Lambert, zélé défenseur de la méthode de l'abbé de l'Épée, et que M. Rigaut félicite avec chaleur de sa loyale et précieuse adhésion. Tenant compte d'ailleurs des observations présentées et des arguments produits au cours de cette discussion par les défenseurs du système des signes, le Congrès, par l'organe de M. Rigaut, se réserve d'exprimer sa pensée à cet égard dans la séance de l'après-midi.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

**7^E SÉANCE DU SOIR,
LE SAMEDI 28 SEPTEMBRE 1878
PRÉSIDENTE DE M. LÉON VAÏSSE**

Sommaire. — Proposition faite par M. Rigaut d'une addition aux termes de la résolution votée le matin. — Discussion incidente relative à Saboureux de Fontenay : MM. le chanoine de Hume, Magnat, le Président. — M. Borg présente deux instruments dont il se sert pour enseigner l'articulation aux sourds-muets : MM. Magnat, Hugentobler. — Retour à la question de l'enseignement : Plans d'études de M. Hugentobler et de M. Magnat. Sur l'invitation de M. l'abbé Lambert, M. le Président esquisse le programme d'instruction suivi à l'institution nationale. M. l'abbé Balestra expose celui qu'on suit à Côme. Résolution concernant le plan d'études proposé par M. Rigaut et adoptée après modification. — Question du recrutement des maîtres : MM. l'abbé Lambert, Hugentobler, le Président, Leroux, l'abbé Balestra, Borg, les frères Hubert et Louis, Rigaut, Fourcade. Vote de la résolution proposée par M. Rigaut. — Résolution relative à la convocation des futurs congrès nationaux et internationaux : MM. l'abbé Balestra, Rigaut. Côme, en Italie, désignée comme siège du premier congrès international. — Nomination de la Commission chargée de préparer la convocation et le programme des travaux du congrès. — Comment préparer et assurer l'indépendance et l'entretien des sourds-muets à leur sortie des institutions : M. Bouvier.

ANNEXE. — Programme et plans d'études du pensionnat des sourds-muets de Lyon, comprenant huit années scolaires.

M. LE PRÉSIDENT donne la parole à M. Rigaut, qui soumet au vote du Congrès la proposition suivante, annoncée dans la séance du matin :

Le Congrès émet l'avis que l'enseignement par lui préconisé, comme applicable à la généralité des enfants sourds-muets, ne pouvant convenir aux sujets dont la culture intellectuelle a été négligée ou complètement délaissée, il y a lieu d'appliquer à ceux-ci un enseignement qui, par des voies rapides, au moyen des signes communs à

tous les sourds-muets, permette de développer leurs facultés dans la mesure du possible.

Avant que cette proposition soit mise aux voix M. le chanoine de Haerne discute certaine assertion d'un ecclésiastique de Dublin qui a commenté le livre écrit par M. l'abbé Lambert sur les sourds-muets. « J'avais lu cet ouvrage, dit-il, je l'avais trouvé admirable; car l'abbé Lambert dit que, quoique l'articulation soit une méthode excellente, cependant, à défaut d'articulation, on peut se servir des signes naturels et arriver par leur emploi à de bons résultats. Il y a de cela des preuves évidentes. Ainsi Saboureux de Fontenay, de la vie duquel M. Vaïsse a cité un incident fort curieux.

Saboureux de Fontenay, dit M. de Haerne, a réussi par les signes à acquérir non seulement la connaissance du français, mais encore celle des langues étrangères et de l'histoire. Il faut donc reconnaître que cette méthode peut suffire; mais il faut, autant que possible, employer les signes naturels.

M. MAGNAT. Il semblerait, d'après ce qui vient de nous être dit, que Saboureux de Fontenay n'ait été enseigné qu'au moyen des signes. Or nous savons positivement que l'Académie des sciences a constaté que Saboureux parlait.

M. LE PRÉSIDENT. J'ai traduit une relation de voyage du Suédois Bjoernstaehl, lequel vit Saboureux. Il ne restait chez ce dernier, âgé alors d'environ trente ans, aucune trace des leçons de parole qu'il avait reçues.

M. MAGNAT. Bjoernstaehl constate seulement que Saboureux conversa avec lui au moyen de l'écriture. Je ne crois pas que

de ce fait on puisse déduire qu'il ne fit pas usage de la parole. Tout ce qui semblerait résulter de ce témoignage, c'est que, dans cette circonstance, Saboureux de Fontenay donna la préférence à l'écriture. Au reste, nous savons que beaucoup de sourds-muets, soit par timidité, soit par toute autre cause, hésitent à faire usage de la parole en présence de personnes étrangères. C'est ainsi que M. Griolet, qui est au milieu de nous, bien que pouvant se servir de la parole, se sert plus volontiers des signes et de l'écriture.

M. FOURCADE. On avait donné à Saboureux des leçons d'articulation, mais il ne parlait plus.

M. LE PRÉSIDENT fait observer qu'on ne saurait baser sur le récit de Bjoernstaehl l'opinion d'après laquelle l'introduction en Allemagne de l'enseignement de la parole aux sourds-muets serait la conséquence des renseignements que le voyageur suédois aurait donnés sur les travaux de Pereire. En effet, Bjoernstaehl, en racontant la visite qu'il a reçue de Saboureux de Fontenay, s'étonne précisément d'autant plus de voir ce sourd-muet s'appliquer à l'étude de la grammaire et des langues qu'il ne le suppose pas avoir jamais proféré une parole et que tout leur entretien n'a en effet eu lieu que par écrit¹. Mais ceci nous éloigne de notre question.

1. De la lettre de Saboureux de Fontenay publiée dans le *Journal de Verdun* en octobre et en novembre 1765, comme des termes du rapport de Mairan, Buffon et Ferrein sur la présentation que, le 13 janvier 1751, Pereire avait faite de son élève à l'Académie des sciences, il résulte pourtant que le savant instituteur lui avait appris à parler, puisque les commissaires constatent, à certains égards, l'irrégularité de la prononciation de Saboureux. (Note du Secrétaire du Congrès.)

M. LE PRÉSIDENT invite M. Rigaut à relire sa proposition, qui est mise aux voix et adoptée à l'unanimité.

M. LE PRÉSIDENT. Maintenant, nous allons entendre notre collègue étranger, M. Borg. Il a imaginé un instrument qui peut être d'un grand secours pour enseigner l'articulation aux sourds-muets. Dans le principe, M. Borg avait donné la préférence à l'écriture. Maintenant, ses préférences sont acquises à l'articulation.

M. Borg est ici. Je vais, si vous voulez bien, lui donner la parole pour les explications qu'il a à nous donner sur son instrument.

M. le D^r E.-O. BORG commence par s'excuser de ne pouvoir s'exprimer que très difficilement en français.

« Nous avons en Suède, dit M. Borg, seize écoles pour les jeunes sourds-muets. En outre, l'État a décidé la création d'une école pour les sourds-muets adultes. Cette création est nécessaire; nous aurons cette école l'année prochaine.

« Dans les écoles des jeunes sourds-muets, nous avons employé les signes. Cependant il est reconnu qu'il vaut mieux avoir à sa disposition la parole. »

M. LE PRÉSIDENT. C'est pour le sourd-muet le meilleur moyen de communiquer avec les autres hommes.

M. Borg. L'instrument que je vous présente a pour but de faciliter l'articulation chez les sourds-muets, ce qui est, vous le savez, le point capital et difficile.

M. Borg donne ici sur l'appareil des explications fort détaillées, mais qui, pour être comprises, exigent la présence de l'appareil sous les yeux. Les parties essentielles de l'instrument sont :

1° un tuyau à l'orifice duquel a lieu l'émission de la parole ;
2° un cornet acoustique placé à l'autre extrémité du tuyau que le sourd-muet applique à son oreille.

UN MEMBRE DU CONGRÈS. Il faut que le sourd-muet entende un peu.

M. BORG. Oui.

M. BORG présente encore un instrument propre à suppléer à la parole. Il consiste en un disque tournant à pivot sur une plaque d'un diamètre plus grand. La circonférence du disque porte en relief les lettres de l'alphabet, disposées en deux séries, placées l'une à la suite de l'autre. Aux deux extrémités du diamètre du disque se trouvent deux points de repère. Le sourd-muet ou l'aveugle met son doigt sur chacune des lettres formant le mot qu'il veut indiquer, l'amène au point de repère du disque qui se trouve en face de lui, et la même lettre de la deuxième série se trouve, par suite de la construction de l'instrument, amenée devant le point de repère qui est en face de l'interlocuteur du sourd-muet ou de l'aveugle. En répétant l'opération pour chacune des lettres composant les mots, le sourd-muet ou l'aveugle peut ainsi converser lentement, mais sûrement.

M. MAGNAT dit avoir fait usage du cornet acoustique; mais ce cornet ne peut s'employer qu'avec des enfants qui ont un peu d'ouïe, et M. Magnat à pu constater que son usage entraînait une grande perte de temps.

M. BORG dit qu'il faudrait faire l'épreuve de l'instrument.

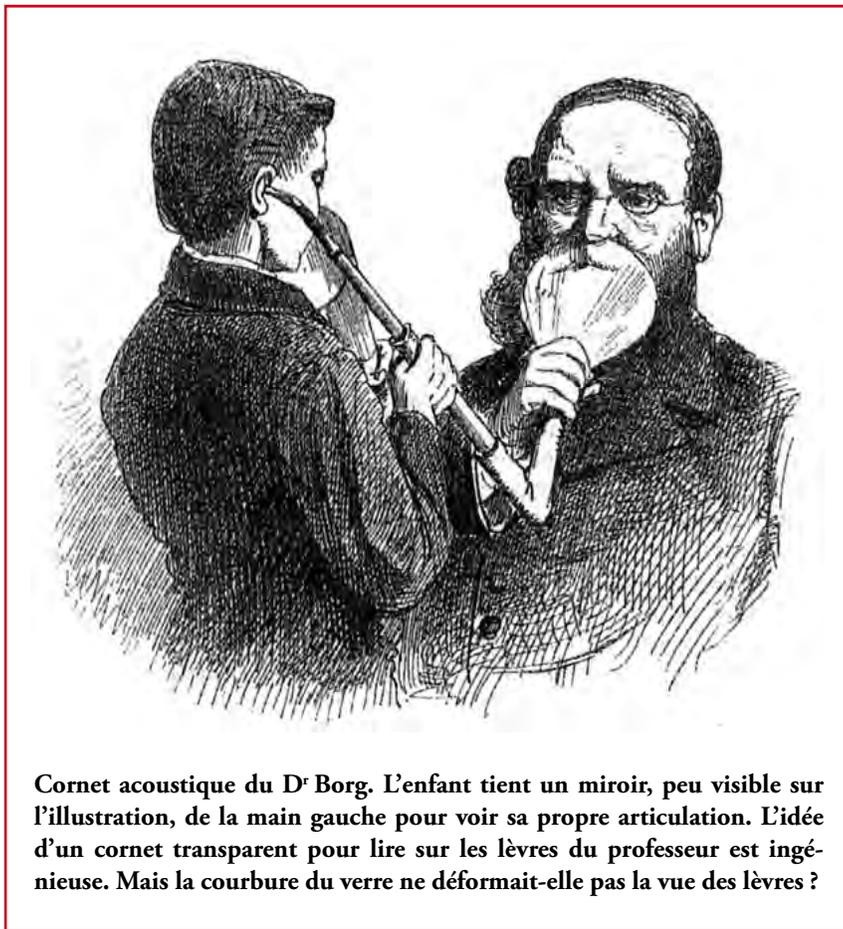
LEE APPAREILS DU D^R BORG

M. Borg présentant son appareil à l'assemblée. Cet instrument que j'ai inventé est simple. Le maître parle dans le premier cornet en verre; placé devant une glace, l'élève perçoit la vibration des sons au moyen du second cornet, et le miroir, en lui faisant voir comment le maître articule les sons, lui permet de les reproduire. Cet instrument, qui sert surtout à faciliter l'articulation chez les sourds-muets, ne peut être employé utilement que par les demi-sourds. J'en ai obtenu d'excellents résultats; il a été couronné par la Société de chirurgie de Suède.

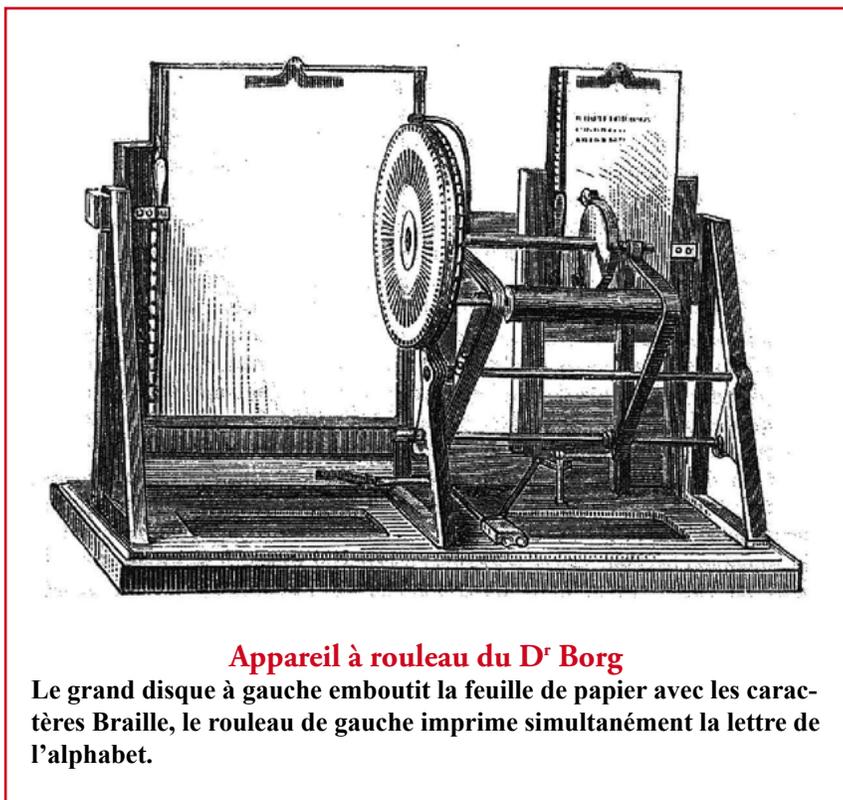
Je placerai encore sous les yeux du Congrès le télégraphe manuel destiné à mettre en communication les aveugles avec les sourds-muets et les voyants.

Je l'ai inventé pour mon élève qui, au sortir de l'institution, l'a, je crois, perfectionné.

Cet appareil comprend un disque avec des lettres romaines et les caractères en relief qui leur correspondent. Autour du cadran se meut un indicateur qui s'applique sur la lettre ou le caractère que l'on veut désigner. Cet instrument, d'un usage facile pour l'aveugle et le sourd-muet, leur permet de communiquer entre eux.



Cornet acoustique du D^r Borg. L'enfant tient un miroir, peu visible sur l'illustration, de la main gauche pour voir sa propre articulation. L'idée d'un cornet transparent pour lire sur les lèvres du professeur est ingénieuse. Mais la courbure du verre ne déformait-elle pas la vue des lèvres ?



M. MAGNAT, répétant que l'emploi de ce moyen entraînerait une grande perte de temps, ne laisse pas de reconnaître que, en tous cas, l'emploi de ce cornet est bon pour révéler l'idée du son.

M. l'abbé LAMBERT. C'est énorme.

M. HUGENTOBLER. Quant à moi, je ne connaissais pas cet instrument; mais je me sers du cornet acoustique d'Ordener pour les enfants chez lesquels je découvre la moindre sensation auditive. Mais il est bien entendu que nous ne nous en servons que pour l'articulation, et c'est de ce côté que nous devons diriger nos recherches.

M. LE PRÉSIDENT. Nous revenons à la question de l'enseignement. M. Hugentobler a la parole.

M. HUGENTOBLER dit avoir apporté un plan complet d'études pour huit années scolaires et demande si le Congrès désire qu'il en donne lecture ou préfère qu'il lui lise la table des matières. Dans tous les cas, l'auteur croit utile que son travail soit imprimé.

M. LE PRÉSIDENT l'invite à indiquer verbalement son plan.

M. HUGENTOBLER. Les matières d'études sont réparties suivant le nombre d'années à passer à l'école. Dans la première année, deux heures sont consacrées à la religion, six à l'articulation, six aux leçons de choses, etc., en tout trente-trois heures de leçons par semaine.

M. MAGNÂT. Est-ce que vos leçons sont d'une heure ou d'une demi-heure ?

M. HUGENTOBLEB. C'est selon l'âge ; une demi-heure de leçon et une demi-heure d'occupation indépendante. Des leçons d'une heure consécutive sont trop fatigantes.

Après avoir lu l'emploi de heures de la seconde année¹, M. Hugentobler soupçonne que les membres du Congrès trouveront que les travaux manuels sont un peu négligés; mais il a dit se préoccuper avant tout des besoins de l'école qu'il dirige, et déclare que, pour satisfaire à d'autres exigences, on pourrait apporter des changements à ce programme.

À partir de la troisième année, poursuit-il, je laisse de côté ce qu'on appelle l'articulation proprement dite, mais non pas la parole, car nous en faisons toute la journée. C'est la leçon spéciale qui est supprimée.

À partir de la quatrième année, je laisse également de côté la leçon de choses ; je la remplace par la conversation.

J'attache une grande importance à ces conversations avec les élèves. C'est là une chose trop négligée ; c'est pourtant l'exercice le plus profitable. On cause avec l'élève un peu de tout; cela le stimule.

Au calcul nous consacrons quatre heures par semaine toutes les années, jusqu'à la fin de la cinquième, et ensuite trois heures parce que, vers la fin, les branches d'enseignement se divisent singulièrement.

J'attache une grande importance à l'enseignement du dessin et j'y consacre quatre heures par semaine pour toutes les classes.

1. Voir le programme et plan d'études du pensionnat des sourds-muets de Lyon, annexés au procès-verbal de cette séance.

À l'écriture je donne trois heures pour les deux premières années, et deux heures pour la troisième et la quatrième année.

Je recommande beaucoup la gymnastique.

Dans la cinquième année, je commence la géométrie élémentaire; dans la sixième, l'histoire naturelle.

M. MAGNAT. Messieurs, tout plan d'études suppose une méthode. Je dis plus, le plan d'études est en même temps la méthode. En effet, par méthode, nous entendons à la fois l'ensemble des moyens ou procédés par lesquels on arrive à un but, et l'analyse ou décomposition des branches de l'enseignement, afin d'en faire connaître successivement toutes les parties. Évidemment, les procédés varient suivant la nature des connaissances à faire acquérir ; il convient également d'approprier la nature et la force des études à l'âge et au degré d'intelligence des enfants.

C'est en vertu de ces principes que, suivant pas à pas les progrès de nos élèves, nous les classons, non d'après le nombre d'années de leurs études, mais, de trois mois en trois mois, d'après le degré de leur instruction. Cette fréquence dans le renouvellement du classement nous paraît de toute nécessité, à cause de la diversité d'intelligence des sourds-muets. Le même travail sera terminé par les uns en six mois, tandis que d'autres le termineront à peine en une année. L'instituteur de sourds-muets ne peut donc établir un programme annuel des branches d'enseignement. Toutefois, l'habitude que l'on a de compter le temps des études par année scolaire nous détermine à indiquer approximativement le travail annuel que nous faisons avec les élèves d'une intelligence moyenne. C'est donc ainsi qu'il faut entendre le programme suivant :

PREMIÈRE ANNÉE ARTICULATION

La première année est consacrée à l'articulation.

En même temps que la parole, nos élèves acquièrent les mots qui servent de base à la formation de la phrase : les noms des objets. En général, le sourd-muet âgé, de sept à huit ans et, comme nous l'avons dit, doué d'une intelligence ordinaire, termine cette étude en six ou huit mois tout au plus. Dans les deux derniers mois de l'année scolaire, il apprend la formation de la phrase la plus élémentaire.

On se rendra facilement compte de la gradation que nous avons suivie dans le choix des voyelles et des consonnes par le tableau suivant, dans lequel les articulations se suivent dans l'ordre de difficultés qu'elles présentent, et ces difficultés ne sont pas seulement progressives, mais graduées, de telle sorte que l'émission de chaque groupe d'articulations facilite celle du groupe suivant.

PREMIER GROUPE

Mots formés	de sons : a, o, ou, é, i, e ;
	des similaires : ai, ei, au, eau;
	des articulations : p, b, t, d, f, v.

DEUXIÈME GROUPE

Mots formés des sons précédents et des articulations : k, c, qu, g, gu, m, y.

TROISIÈME GROUPE

Mots formés des sons précédents et des articulations : s, ç, z, ch, j, l, r, x.

QUATRIÈME GROUPE

Mots formés de syllabes inverses et dans lesquels entrent les sons et les articulations connus de l'élève.

CINQUIÈME GROUPE

Mots renfermant des consonnes complexes, des consonnes simples formées par plusieurs lettres inséparables et des sons connus de l'élève.

SIXIÈME GROUPE

Mots formés des sons *eu* et *u* et des consonnes simples ou complexes (syllabes directes ou inverses).

SEPTIÈME GROUPE

Mots renfermant les diphtongues.

HUITIÈME GROUPE

Mots renfermant des sons nasaux.

NEUVIÈME GROUPE

Mots formés de n'importe quels sons et des articulations : *ill* et *gn*.

EMPLOI DU TEMPS

La distribution des études n'est pas indifférente, si l'on veut qu'il y ait dans les leçons l'enchaînement indispensable sans lequel on ne saurait espérer de résultats sérieux.

MATIN

De 8 à 9 heures.

Leçon orale : syllabes et mots.

Désignation des objets nommés : orthographe des mots.

De 9 à 10 heures.

Leçon écrite : à leurs places, les élèves revoient, au moyen de nos tableaux de gravures, les mots qu'ils ont appris dans la leçon précédente. Ils les prononcent à haute voix et ils les écrivent sur leurs ardoises.

De 10 à 11 heures.

Dictée de mots désignation par l'élève des objets nommés; correction de la dictée.

De 11 heures à midi.

Écriture.

APRÈS-MIDI

De 2 à 3 heures.

Articulation : voyelles et consonnes dont la prononciation laisse à désirer.

De 3 à 4 heures.

Récapitulation à haute voix de mots renfermant les sons et les articulations revus dans la leçon précédente. Nommer les objets représentés sur nos tableaux de gravures.

DEUXIÈME ANNÉE.

Pendant la première année d'études, notre élève a appris environ huit cents mots isolés et l'article. Il en connaît le sens ; il sait les lire et les écrire correctement. Maintenant, par des exercices nombreux et progressifs, nous allons lui enseigner la formation de la phrase et lui apprendre l'emploi de chacune des diverses parties du discours.

L'élève connaît le nom des objets; mais ces objets ont des propriétés, des qualités ; ils se composent de diverses parties. L'examen de ces qualités et de ces parties complète la connaissance des objets. D'où l'emploi de l'adjectif. Un terme devient nécessaire entre l'objet et la qualité, ou entre le nom et l'adjectif; c'est le mot qui affirme la possession de ladite qualité ou qui exprime l'état de l'être ou de l'objet : le verbe.

Au début, nous bornons l'emploi du verbe à la troisième personne du singulier et du pluriel du présent de l'indicatif, notre

élève ne pouvant encore associer le verbe qu'à des noms. Lorsqu'il a acquis la notion de la personne par l'étude du pronom, nous poursuivons, toutefois avec ménagement, l'étude du verbe dans toutes les modifications qu'entraîne l'emploi des pronoms personnels au singulier. Enfin nous lui enseignons les mots qui jouent vis-à-vis du verbe un rôle analogue à celui de l'adjectif par rapport au nom. Nous voulons parler de l'adverbe. Après l'adverbe viennent les trois autres mots invariables. Tel est le travail de deuxième année en ce qui concerne l'étude de la langue.

CALCUL

Pour tous les enfants qui débudent, et particulièrement pour les nôtres, l'enseignement de l'arithmétique doit être concret. Déjà, dans les derniers mois de la première année, nos élèves ont appris à compter et à écrire les chiffres. Ils continuent ces exercices dans la seconde année. Il importe que l'instituteur apporte beaucoup de soins à cette étude, et qu'il ne perde jamais de vue le côté pratique de l'arithmétique, car l'élève ne doit pas seulement apprendre à calculer, il doit surtout être initié de bonne heure aux diverses questions de la vie usuelle. C'est au moyen d'objets usuels, ou d'un boulier-compteur, qu'on enseignera à compter à l'élève, afin que les exercices se fassent sur des nombres concrets. Chaque leçon comprendra des exercices de calcul mental, et l'élève apprendra à faire l'addition et la soustraction en étant exercé à trouver la solution de problèmes élémentaires sur ces deux opérations.

ENSEIGNEMENT DE PREMIÈRE ANNÉE

Écriture et lecture de nombres de deux chiffres. Décomposition en unités simples et en dizaines d'un nombre écrit en chiffres. Faire comprendre à l'élève l'usage de l'addition, puis celui de la

soustraction, au moyen d'exemples qui lui sont familiers. Problèmes élémentaires.

**EMPLOI DU TEMPS
D'UNE JOURNÉE DE DEUXIÈME ANNÉE.**

MATIN

De 8 à 9 heures.

Leçon orale : Arithmétique. — Problèmes.

De 9 à 10 heures.

Leçon orale : — Articulation. — Étude de mots. — Formation de phrases dans lesquelles entrent des mots étudiés.

De 10 à 11 heures.

Leçon écrite. — Réponses à des questions qui ont trait à la leçon précédente. — Correction.

De 11 heures à midi.

Lecture à haute voix.

Après-midi.

De 2 à 3 heures.

Écriture.

De 3 à 4 heures.

Récapitulation de mots et de phrases. Les mots sont revus à l'aide de tableaux de gravures.

**TROISIÈME ANNÉE
LANGUE FRANÇAISE**

Notre élève connaissant le sens et l'orthographe d'un grand nombre de mots, l'emploi des différentes parties du discours, nous pouvons sans crainte nous engager dans l'étude de sujets élémentaires de rédaction, afin de lui fournir l'occasion de lier ses idées. Dans ces sujets, on traite essentiellement des objets qui se trouvent dans la salle d'école, dans la maison paternelle, etc.,

de la division du temps, des arts et des métiers, de la famille, etc.

Nous ne pouvons pas encore initier notre élève à la connaissance des difficultés grammaticales. Notre désir est de façonner son esprit en le meublant et de le meubler en le façonnant. Au reste, la pratique des faits journaliers lui en apprend bien plus que toutes les définitions qu'on pourrait lui donner sur les parties du discours. C'est donc au moyen de conversations, nommées leçons de choses, que nous continuons l'instruction de notre sourd-muet. Nous lui apprenons à faire une description courte, simple, sans trop de détails, des objets qui l'entourent, en lui faisant remarquer les principales questions auxquelles il doit répondre pour bien traiter un sujet. S'il s'agit d'un objet, par exemple, il devra successivement considérer : le nom de l'objet, ses qualités, les parties dont il se compose, son usage, sa provenance. Nous l'habitons aussi à nous raconter les faits qui se passent autour de lui, soit en classe, soit au jardin, soit en promenade.

Ces différents exercices exigent, pour être faits avec fruit, l'étude du programme suivant :

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PENDANT LA TROISIÈME ANNÉE.

Adjectif. — *Suite* des adjectifs possessifs, adjectifs numéraux et adjectifs indéfinis.

Pronom. — Les pronoms personnels, les possessifs, les relatifs et les indéfinis.

Verbe. — Formation du temps présent, du passé et du futur au mode indicatif. Les trois personnes du pluriel. Exercices de conjugaisons. Récits. Conversations. Rédaction. Exercices d'invention en rapport avec l'étude de la proposition simple et des diverses espèces de mots.

ARITHMÉTIQUE

Les exercices de calcul continueront à se faire sur des nombres concrets et les problèmes porteront sur les usages de la vie. Pendant la deuxième année de calcul, notre élève continue l'étude des nombres et la résolution de problèmes élémentaires sur l'addition et la soustraction. En outre, par des exemples simples, il est exercé à la solution de problèmes sur la multiplication et la division.

PROGRAMME DE DEUXIÈME ANNÉE

Emploi du zéro. Décomposition en unités, dizaines, centaines, etc., des nombres écrits en chiffres. Lecture et écriture des nombres. Multiplication expliquée par l'addition. Usage de la multiplication. Étude de la table de multiplication. Exercices de calcul mental. Exercices écrits. — Problèmes élémentaires ne comportant que de petits nombres.

Division. — Usage de la division expliquée par des exemples familiers à l'élève. Exemples simples de la division expliquée par la soustraction. Division d'un nombre d'un ou de deux chiffres par un nombre d'un seul. Enfin, division d'un nombre de plusieurs chiffres par un nombre de deux puis de trois chiffres. Problèmes élémentaires dont l'énoncé ne comprend que de petits nombres.

DESSIN ET COUTURE

Les filles étant admises dans notre école, nous sommes dans l'obligation de leur enseigner ce qu'on nomme communément les travaux de couture, mais seulement à partir de la troisième année, de même que le dessin.

DESSIN

Premiers éléments : lignes droites, horizontales, verticales, obliques, angles, combinaisons diverses.

COUTURE

Tricotage depuis la maille droite jusqu'aux difficultés des

diminutions. — Maille à l'envers ; un bas entier. — L'ourlet en passant les coins. — Le surjet et la couture rabattue.

EMPLOI DU TEMPS

MATIN

De 8 à 9 heures.

Leçon orale. — Arithmétique. — Problèmes.

De 9 à 10 heures.

Leçon orale. — Langue française. Conversation. Description.

De 10 à 11 heures.

Leçon écrite. — Rédaction. — Exercices d'invention.
— Correction.

De 11 heures à midi.

Leçon orale. — Études de mots. — Formation de phrases dans lesquelles entrent ces mots.

De 2 à 3 heures.

Révision. — L'élève répond à un certain nombre de questions qui lui sont adressées sur des sujets précédemment étudiés.

De 3 à 4 heures.

Écriture ou lecture.

NOTA. — Les leçons de dessin et de couture se donnent dans l'après-midi du mardi de chaque semaine.

QUATRIÈME ANNÉE

GRAMMAIRE

Dans la quatrième année, nous abordons l'étude de la grammaire.

La plupart des grammairiens passent successivement en revue les différentes parties du discours; C'est sans doute très commode ; cela permet à l'instituteur de n'oublier aucun point de son enseignement grammatical, mais ce mode d'enseignement a le grave défaut, selon nous, d'être trop abstrait, trop aride. En effet, ce

qu'il importe de faire connaître à notre élève, nous l'avons dit, c'est la langue maternelle et non des formules grammaticales. Or, pour l'étude de la langue, la grammaire ne saurait être qu'un instrument dont, à la rigueur, ou pourrait se passer. D'ailleurs notre élève a amassé et classé dans son esprit tous les matériaux qui lui sont nécessaires. Au lieu d'étudier l'une après l'autre les parties du discours, nous les abordons à mesure qu'elles se présentent dans l'analyse de la proposition. Nous commençons par la proposition la plus simple au moyen de laquelle notre élève apprend ce qu'on entend par genre, nombre, substantif ou nom, article, adjectif et verbe.

La proposition complexe nous fournit l'occasion de nommer les divers déterminatifs, les pronoms, l'adverbe et la préposition. Vient ensuite la proposition subordonnée, qui nécessite l'emploi des conjonctions, des pronoms relatifs et des différents modes du verbe.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PENDANT LA QUATRIÈME ANNÉE

Cet enseignement comprend seulement les éléments de la langue : les lettres et leur classification, les syllabes et les mots. Classification des mots d'après leur signification au fur et à mesure qu'ils sont employés dans la proposition.

Le nom, l'adjectif et le verbe. Désignation par l'élève de mots faisant partie d'une même classe. Exercices oraux et écrits sur le nom, l'adjectif et le verbe. Un verbe étant donné, faire trouver à l'élève le sujet et le complément, et réciproquement.

Formation régulière du pluriel dans les trois espèces de mots : noms, adjectifs et verbes.

Exercices d'application et d'invention.

Formation du féminin dans les noms et les adjectifs.

Exercices d'application.

Le pronom. — Pronoms personnels et pronoms relatifs. Accord du pronom. Exercices d'application et d'invention sur le nom, l'adjectif, le pronom et le verbe.

ARITHMÉTIQUE

Problèmes sur les quatre opérations combinées.

Mettre une certaine gradation dans la combinaison des opérations. — Les fractions décimales et simultanément le système métrique. — Les quatre opérations des nombres décimaux. Exercices et problèmes élémentaires en application.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

L'élève de quatrième année peut commencer, sans inconvénient, l'étude de l'histoire et de la géographie.

L'instituteur présentera les événements les plus saillants de l'histoire sous forme de récits, sans entrer dans trop de détails, afin de ne pas fatiguer l'attention de l'élève. Il suivra dans ses récits l'ordre chronologique.

La leçon terminée, l'élève racontera à son tour, soit oralement, soit par écrit, le fait historique que son maître lui aura fait connaître¹. Par ce moyen, le maître peut s'assurer s'il a été bien compris et il peut aussi rectifier, s'il y a lieu, le jugement de son élève. Peu à peu, l'élève s'habitue à reproduire un récit sans qu'il soit nécessaire de lui venir continuellement en aide.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE FRANCE

Première année.

La Gaule et les Gaulois. — Établissement des Romains et de

1. L'instituteur ne perd pas de vue que les élèves doivent être exercés à tout expliquer, afin qu'ils s'habituent à rendre compte de ce qu'ils savent ou conçoivent.

différents peuples dans la Gaule. — Les rois de la première race.

L'instituteur s'efforcera de faire trouver à son élève la cause des faits dont il lui donne l'exposé ; il lui en fera également apprécier les conséquences. Il lui indiquera une série des dates principales qui permettent de grouper les faits et d'avoir une idée exacte des époques les plus importantes de notre histoire.

GÉOGRAPHIE

La géographie est aussi enseignée oralement. Dans cet enseignement, le maître trouve une nouvelle occasion, non seulement de développer et de cultiver l'intelligence de l'élève, mais de lui faire acquérir la connaissance de la langue. En effet, dans tout le cours de nos études, chaque branche, l'histoire aussi bien que l'arithmétique, la géographie aussi bien que la grammaire, tout nous vient en aide pour apprendre à parler à notre sourd-muet.

Le maître expose oralement la leçon, il dessine sur le tableau noir les ligures par lesquelles il peut mieux se faire comprendre. La leçon terminée, l'élève la reproduit et répond aux questions qui lui sont adressées par son maître.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE.

Première année.

Notions générales et élémentaires de cosmographie servant d'introduction à l'étude de la géographie. — La terre, sa forme et sa composition. — La lune, son mouvement autour de la terre, ses phases. — Le soleil. — Mouvement de la terre autour du soleil. — Pôles, équateur, etc., longitude et latitude d'un lieu. — Points cardinaux.

Tracer un plan, celui d'une école ou d'un jardin, au moyen des quatre points cardinaux. — Parties dont se compose l'ensemble de notre globe : la terre et les mers.

DESSIN

Dessin d'ornement d'après nature (plâtre).

COUTURE

Couture à fil droit et ourlet. — Marque sur canevas et sur grosse toile. — Couture en biais. — Ourlet d'arrière-points, à droit fil. Raccourcissement des bas. Trou de maille droite.

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX.

C'est aussi dans la quatrième année d'études que commence l'enseignement religieux. Cet enseignement est donné, en dehors des heures de classe, par un ecclésiastique attaché à l'école. Nous ne parlons de ce cours que pour mémoire puisqu'il n'est pas compris dans l'horaire de nos leçons.

À ce moment l'attention de l'assemblée est détournée par l'arrivée de M. Isaac Pereire, petit-fils de l'illustre instituteur *des* sourds-muets.

M. LE PRÉSIDENT. Nous sommes heureux, Monsieur, de vous voir au milieu de nous. Nous sommes tous appréciateurs et admirateurs sincères des travaux de votre illustre grand-père.

L'assemblée s'associe à la pensée de son Président, auquel M. Isaac Pereire adresse quelques paroles de remerciement en réponse à l'hommage qu'il vient de rendre à la mémoire d'un homme de bien.

M. MAGNAT, continuant, je vais vous indiquer l'emploi d'une journée de quatrième année.

EMPLOI DU TEMPS

MATIN

De 8 à 9 heures.

Leçon orale. — Arithmétique. — Problèmes.

De 9 à 10 heures.

Leçon orale. — Langue française. — Conversation.
— Descriptions.

De 10 à 11 heures.

Leçon écrits. — Rédaction. — Exercices d'invention.
— Correction.

De 11 heures à midi.

Leçon orale. — Étude de mots. — Grammaire. — Formations de phrases dans lesquelles entrent ces mots. — Correction.

APRÈS-MIDI

De 2 à 3 heures.

Leçon orale. — Histoire de France ou géographie.

De 3 à 4 heures.

Rédaction de la leçon d'histoire ou de géographie. Lecture ou écriture.

M. HUGENTOBLER. Pour la quatrième année, je donne des leçons d'histoire, sous forme de biographie, et non sous forme de leçons proprement dites. Je fais connaître l'histoire par les personnages saillants.

CINQUIÈME ANNÉE

M. MAGNAT. Le verbe, partie essentielle de la proposition, sera encore pendant cette année la base, pour ainsi parler, de l'enseignement de la langue. Par l'analyse de la proposition, l'élève

est nécessairement conduit à l'examen des rapports entre les différentes parties du discours et à la recherche des formes diverses qu'une même idée peut recevoir. Ainsi, il passe naturellement en revue tous les détails de l'analyse grammaticale et même de l'analyse logique. L'élève arrive par là sans effort, et par ses propres observations, à apprendre à parler et à écrire correctement.

Des lectures faites à haute voix, suivies des explications du maître, de plus en plus développées et commentées, et partant plus claires et plus complètes que le texte muet d'un livre, nous permettent aussi de reculer aussi loin que possible l'usage d'une grammaire. L'élève est exercé à rendre compte des morceaux qu'il a lus. Le professeur s'assure que toutes les idées, les expressions, les détails en ont été compris; ensuite, l'élève en fait des résumés écrits.

Cette manière de procéder, mieux qu'un livre, habitue l'élève à dégager les traits principaux d'un récit, à lier ses idées, à les exprimer facilement, à manier les éléments de la langue avec précision, avec correction et enfin avec goût.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Proposition principale et ses subordonnées. — Le verbe. — Différentes sortes de verbes. — Formation des temps aux trois modes : indicatif, impératif et conditionnel (verbes réguliers et irréguliers les plus usuels). — Sujets et compléments. Les pronoms employés comme compléments. — Place des compléments dans la phrase. — Ponctuation. — Exercices d'application sur le nom, l'adjectif, le pronom et le verbe. Descriptions, conversations. — Lectures. — Lettres. Comptes rendus de promenades utiles. — Rédaction de morceaux lus.

ARITHMÉTIQUE.

Continuation des exercices précédents. Problèmes sur les quatre opérations combinées des nombres décimaux. — Les fractions ordinaires. — Les quatre opérations des fractions ordinaires. Exercices d'application. — Problèmes. — Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales et réciproquement. — Règles de trois.

HISTOIRE DE FRANCE.

L'Empire carlovingien (NDE : Carolingiens), (752-814).

Décadence des Carlovingiens (814-987).

GÉOGRAPHIE.

Explication des principaux termes de la géographie physique : montagnes, volcans, fleuves, rivières, lacs, détroits, etc.

Dessins au moyen desquels on représente sur la carte les accidents de terrain, les douves, les lacs, etc.

Configuration et étendue des continents.

DESSIN.

Continuation des exercices précédents. — Dessins variés d'objets usuels relatifs à l'industrie, à l'agriculture, etc. Notions de perspective.

COUTURE.

Raccommodage de bas. — Trous de maille à l'envers et à côtes ; points de couture et de diminution. Ourlet d'arrière-points en biais. Boutonnière et ganse. Pièce en surjet rabattue dans une étoffe blanche. — Pièce en couture. — Pièce dans de l'indienne, dessins à rapporter.

EMPLOI DU TEMPS

Le même que celui de l'année précédente.

SIXIÈME ANNÉE

Les explications que nous avons données jusqu'ici suffisent pour donner une idée de notre manière de procéder.

Nous allons donc nous borner, dès à présent, à faire connaître l'enseignement pendant les trois dernières années scolaires.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Continuation des exercices précédents. Compositions fréquentes (narrations, descriptions, lettres familières, lettres d'affaires, etc.). Formation des temps des deux modes : infinitif et subjonctif. Exercices d'application. Inversion dans les propositions. Modifications qu'elles peuvent subir aux divers points de vue du nombre, du genre, de la personne, du temps, etc. Exercices sur les homonymes. — Conversations et lectures sur les sciences naturelles. Le règne minéral, végétal et animal. — Industries diverses.

ARITHMÉTIQUE

Problèmes d'intérêt simple, d'escompte et de société. Méthode de réduction à l'unité. Révision générale du système métrique. Application du système métrique à la mesure des surfaces et des cubes.

HISTOIRE DE FRANCE

Les Capétiens (987-1328).

La chevalerie. — Les croisades (987-1108).

La royauté féodale. — Les communes (1108-1236).

Le tiers état. — Les légistes. — Les états généraux (1236-1314).

Réaction féodale (1314- 1328).

GÉOGRAPHIE

Le département de la Seine. Paris. — Géographie de la France. — Ligne de partage des eaux. — Châles de montagnes. — Bassins. — Frontières. Anciennes provinces. Départements. Les grandes régions de la France. Industries diverses. Voies et

communications. Ports. Géographie administrative de la France.

DESSIN

Dessin de lignes et de solides géométriques. — Dessin linéaire. — Tête et paysage.

COUTURE

Révision de toutes les difficultés du raccommodage des bas et de la mise de pièces enseignée en cinquième année. Poignet complet.

SEPTIÈME ANNÉE **LANGUE FRANÇAISE**

Continuation des exercices précédents. — Syntaxe du substantif, de l'article, de l'adjectif et du pronom. — Exercices de style. — Conversations et lectures sur les sciences naturelles. Végétation. Nutrition. Phénomènes physiques. — Industries diverses. — Homonymes.

ARITHMÉTIQUE

Étude raisonnée de l'arithmétique. Théorie élémentaire de la numération. Principes sur les fractions. Explication raisonnée des règles du calcul des nombres décimaux. Exercices empruntés à des questions usuelles, telles que les rentes sur l'État, les actions et les obligations industrielles, les caisses d'épargne, etc. — Problèmes de société, de mélange et d'alliage.

HISTOIRE DE FRANCE

Les Valois jusqu'aux guerres d'Italie (1358-1494).

La guerre de Cent ans (1328-1461).

Ruine de la féodalité. — Unité de la France (1461-1494).

Les Valois et les Bourbons (1494-1598).

Les guerres d'Italie (1494-1516).

L'équilibre européen (1516,-1559).

Les guerres de religion (1559-1598).

GÉOGRAPHIE

Europe. — Géographie physique. Géographie politique. — Langues principales. Population, religions, gouvernements. Climat. Production du sol. Industrie et commerce. Villes et lieux remarquables.

DESSIN

Dessin d'après nature. Fleurs. Tracés géométriques. Tête et paysage.

COUTURE

Marque sur étoffe fine. Pièces à reprises perdues ou rejoint. Reprises dans la toile, la mousseline et le tulle. Confection d'un objet de lingerie.

HUITIÈME ANNÉE LANGUE FRANÇAISE

Syntaxe du verbe. — Participe présent et adjectif verbal. Participe passé. Exercices d'application. — Exercices de style. Adverbe, préposition, conjonction et interjection.

De la fonction de chacun de ces mots dans le discours. — Exercices d'application.

Conversations et lectures sur les sciences naturelles. — Phénomènes chimiques. Cristallisation, etc. — Industries diverses.

ARITHMÉTIQUE

Révision générale. Problèmes divers. Exercices de comptabilité en partie simple : brouillard, journal, grand livre et copie de lettres.

HISTOIRE DE FRANCE

Les Bourbons (1598-1697).

Sully— Richelieu. — Mazarin (1598-1661).

La monarchie absolue (1661-1697).

La succession d'Espagne (1697-1715).

Décadence de la monarchie (1715-1789).

La Révolution (1789).

L'Assemblée constituante et la Législative (1789-1792).

La Convention. — La Terreur (1799-1795).

Le Directoire (1795-1799).

Le Consulat (1799-1804).

L'Empire (1804-1814).

La Restauration (1815-1830).

Louis-Philippe (1830-1848).

GÉOGRAPHIE

Géographie politique des continents. Observations relatives au climat, aux productions du sol, à l'industrie, au commerce. Étudier plus particulièrement les états qui, par suite des relations commerciales, nous offrent le plus d'intérêt (États-Unis, colonies européennes).

DESSIN

Dessin de mémoire et compositions. Perspective. Paysage. Animaux. Tête et fleurs.

COUTURE

Triège (NDE : passage) sur toile ; plusieurs sortes de dessins. Point croisé. Points divers. Tapisserie, Broderie. Crochetage.

M. l'abbé LAMBERT. M. Vaïsse pourrait-il nous donner le programme d'instruction suivi à l'Institution nationale ?

M. LE PRÉSIDENT. La première année, on s'occupe surtout du développement de la langue. Il y a dans le programme général des études publié en 1870, un point qui était un peu spécial, je crois, au sujet de deux genres de connaissances : la géographie et l'histoire.

Pour la géographie, nous ne débutons pas par les généralités. Nous commençons par faire observer à l'enfant où il est, et dans quels rapports de direction se trouve l'endroit où il est avec les autres lieux qu'il peut connaître, son lieu de naissance, par exemple. La première année de cette étude spéciale, nous nous occupons de la géographie de la France ; l'année suivante, de celle de l'Europe ; l'autre année, de la géographie des autres parties du globe, en donnant des détails de moins en moins circonstanciés à mesure que la leçon porte sur des pays qui intéressent moins l'élève.

Pour l'histoire, nous avons quelque chose d'analogue, c'est-à-dire que, dans l'année où les enfants la commencent, — je fais exception pour l'histoire sainte, que nous enseignons dans l'ordre où elle est présentée dans la Bible, — nous commençons l'étude de l'histoire nationale, de l'histoire de France, par les temps les plus rapprochés de nous. Ainsi nous divisons notre histoire de France en trois périodes, dont la première s'étend depuis Henri IV jusqu'à nos jours, la seconde depuis Hugues Capet jusqu'à Henri IV, et dont la troisième comprend les temps précédents.

Voici surtout la raison qui nous fait agir ainsi. Nous disons : La partie de l'histoire que l'enfant a le plus d'intérêt à connaître, c'est celle qui est la plus voisine de nous. Or, chaque année, il arrivait que quelques sujets nous quittaient sans être parvenus à la classe la plus élevée. Ceux-ci avaient évidemment moins à perdre à ne pas connaître les événements de l'époque de Pharamond ou de Clovis que ceux de l'époque de Henri IV et de Louis XIV, etc. Voilà quelle était la principale raison de ce mode d'enseignement.

Pour les autres branches d'études, il n'y avait rien de spécial ni qui s'écartât de ce qui doit se faire dans les autres établissements. Cependant je dois ajouter que, avant même d'aborder la partie

de notre histoire nationale la plus rapprochée de nous, nous commençons toujours par donner à l'enfant des notions sur l'état actuel du pays. C'est ensuite que nous disions : les choses n'ont pas toujours été comme elles sont maintenant. Ainsi vous avez entendu parler d'un roi de France nommé Henri IV. Voici comment les choses se passaient de son temps et comment elles se sont transformées depuis cette époque jusqu'à ce jour.

M. l'abbé BALESTRA. Messieurs, j'ai ici le plan que nous suivons à Côme. Dans le commencement surtout, soit pour habituer le sourd-muet à l'exercice rythmique des poumons, soit pour obtenir un son naturel, j'applique avec beaucoup de succès la gymnastique.

Chaque lettre ou syllabe est accompagnée d'un mouvement soit du bras, soit de la jambe. Dans la prononciation des noms, on a soin de commencer, par exemple, par des monosyllabes ou des dissyllabes et ainsi de suite, en ayant toujours soin de faire remarquer en frappant du pied plus fortement sur la syllabe sur laquelle tombe l'accent. De cette manière, la voix du sourd-muet devient plus forte, plus spontanée et harmonieuse.

Dans beaucoup d'écoles, en Italie, j'ai conseillé l'introduction de ce que j'appelle *la linguetta*, la petite langue, la langue des nourrices, qui n'est pas celle des grammairiens. *Papa, bonbon, bébé, mimi*, ce n'est pas une langue ; mais l'enfant commence à parler ainsi, et par cette même phase devraient ainsi passer les sourds-muets.

Quand on m'a dit : il faut des professeurs, Monsieur l'abbé, pour introduire votre méthode en Italie. Il faudrait aller en Allemagne, rester huit ans dans les institutions de ce pays ; alors nous pourrions venir en Italie enseigner la parole aux sourds-muets j'ai

répondu : « Faites les choses plus vite. Allez chez les nourrices, Messieurs ; voyez ce que fait l'enfant pour apprendre à parler. Allez ensuite dans l'école des sourds-muets et répétez avec eux ce que vous aurez vu. Comme cela ce n'est pas difficile. On a beau dire que nous avons besoin de professeurs, de directeurs. Je vois là des femmes qui descendent jusqu'à l'enfant, qui le portent jusqu'à ce qu'il parle; il faut les imiter. »

C'est l'utilité de cette *linguetta*, de cette petite langue ; c'est par elle que je voudrais introduire l'enfant sourd-muet dans la société, et non pas avec cette grande langue, cette langue savante que d'ailleurs nous enseignons aux enfants en nous appuyant sur le dialecte de leur pays, de même qu'en France, pour enseigner le français, vous le superposez pour ainsi dire aux patois divers que parlent les enfants. Avec la grande langue, il nous faudrait perdre trop de temps ; au lieu de cela, vous pourrez, dès le début, avoir avec le sourd-muet de petites conversations, au moyen de cette langue fragmentaire pour ainsi dire, et faite des débris du langage correct qu'il parlera plus tard.

Je tenais beaucoup à dire cela, car c'est par ce moyen que nous entrons en conversation avec L'enfant sourd-muet, et c'est pour cela que nous n'avons pas beaucoup besoin des signes.

J'attache une grande importance à ce que cette langue soit enseignée d'une manière régulière et continuelle.

Je ne partage pas l'avis de ceux qui n'enseignent au commencement que l'infinitif des verbes, parce que c'est une dérogation aux règles de la langue que vous pouvez avoir incomplète, mais qu'il ne faut jamais altérer. L'enfant s'en formerait du reste une idée fautive et prendrait une mauvaise habitude à laquelle plus tard il ne renoncerait que difficilement. Il me semble, au contraire, très utile de s'étendre beaucoup sur les différents modes et temps

des verbes qui sont la partie la plus difficile et la plus nécessaire dans toutes les langues. J'ai même conseillé de représenter sur de grands tableaux, aux murs des écoles, les diverses conjugaisons en couleurs différentes des verbes réguliers. Quant aux verbes irréguliers, nous avons fait imprimer de petites tablettes où sont représentées les différentes irrégularités, et chaque enfant possède une de ces tablettes qui sont même placardées dans les endroits où les sourds-muets se réunissent C'est le seul moyen, je crois, pour arriver à fixer dans la mémoire des enfants les variations que subissent les verbes et qui sont une difficulté même pour les parlants. J'ai déjà à Côme, à Bergame, à Rome, des petites filles qui viennent causer avec vous sans un seul signe. Ces enfants sont charmantes ; elles viennent toujours vous dire quelques mots. C'est surtout dans les récréations que nous les habituons à parler ainsi.

De là, nous faisons quelques pas. Les enfants s'exercent à lire sur les lèvres, à assembler des mots de facile prononciation, à indiquer des objets réels retracés sur des peintures, à prononcer un nom écrit sur l'ardoise, à faire des actions commandées par la maîtresse.

Classe préparatoire. *Nous* y plaçons tous les enfants à leur entrée à l'institution.

On leur enseigne dans cette classe les premiers éléments de la langue, de l'arithmétique, de la calligraphie, et on les exerce surtout à l'articulation et à la lecture sur les lèvres.

Ils restent dans cette classe aussi longtemps que leur développement n'a pas atteint le degré requis pour être admis dans la classe suivante.

Grâce à ce procédé, on assure plus d'ordre et une marche plus régulière dans l'enseignement des autres classes.

Puis viennent les premiers exercices de grammaire : l'application de l'article, les adjectifs et les verbes, et non pas seulement les premiers temps.

Je me rappelle une petite fille à qui j'essayais toujours de faire prononcer des mots et des phrases, et qui me répondait : « Non, cela me fatigue trop de dire : Amérique, Australie, Rome, Turin. J'aime mieux que vous me disiez des phrases. »

PREMIÈRE CLASSE

Exercices: Lire sur les lèvres; écrire sur des ardoises, faire les actions commandées par la maîtresse. — Nomenclature : prononcer et écrire les noms des objets appartenant à une certaine classe. — Exercices sur le nombre et le genre des noms. Propositions très simples, apprises par la représentation des objets, au moyen des grandes gravures que vous connaissez.

J'ai tenu à prendre tout ce qu'on a imprimé en Allemagne pour les usages. Tous les maîtres d'Italie sont venus choisir ces modèles. C'est ce qu'il y a de mieux.

Arithmétique: Faire des chiffres de 1 à 100, en montant et en descendant ; en faire de petites additions.

Religion: Récitation à haute *voix* des prières faites en commun, soit au réfectoire, soit dans l'église.

DEUXIÈME CLASSE

Exercices sur la langue : faire la conjugaison, ou des temps ; apprendre les pronoms personnels et démonstratifs. Former des propositions avec les mots *encore, grand, comme*, etc.

Composition : Faire une proposition des éléments les plus simples; faire des descriptions simples des animaux domestiques et des fleurs les plus communes. — Récits des actions faites dans un endroit quelconque, par exemple dans un collège.

Arithmétique : Les deux premières opérations.

Histoire sainte : Introduction au catéchisme.

TROISIÈME CLASSE

Langue : Exercices sur les règles les plus essentielles de la grammaire.

Composition : Rendre compte des occupations d'une journée donnée; faire un journal comme eu Allemagne. Description d'une peinture ou d'un sujet donné. Rapports sur certaines choses différentes; indiquer les impressions qu'elles ont produites ou qu'on a pu éprouver dans certaines circonstances.

Géographie : Définition des principales parties de la terre et des eaux ; quelques notions sur les cinq parties du monde.

Arithmétique : Connaissance des principales mesures métriques et des quatre règles.

Religion : La troisième partie du catéchisme.

Histoire sainte: Histoire du peuple hébreu.

Jusqu'ici nous n'avons que les trois classes. Il faudrait en avoir plus que cela et marcher davantage en avant. Mais enfin ces classes, nous ne les avons pas.

Ainsi que je le disais hier, le plan des études, dans mon école, sera toujours de huit ans ; mais tant que je n'aurai pas tous les sourds-muets de ma province, pourvu que tout ce monde connaisse Dieu, sache faire quelque chose et ait un peu d'éducation, je ne veux pas chercher à arriver au luxe pour les uns, et laisser les autres, pour ainsi dire, sans un morceau de pain. Il y en a qui manquent de ce morceau de pain, et je le leur donne. Plus tard j'aurai l'idéal ; dans ce moment, j'arrive jusqu'à la sixième année, mais je n'ai pas encore pu atteindre la huitième.

M. FOURCADE demande à présenter quelques observations générales.

M. le PRÉSIDENT déclare ne pouvoir lui accorder la parole que sur la question du plan d'études. M. Fourcade insiste. Il veut, à l'aide des faits, exposer un programme d'enseignement de la parole.

(La clôture est demandée, mise aux voix et prononcée.)

M. FOURCADE se plaint que d'autres ayant fait connaître leur méthode, il n'a pu faire connaître la sienne¹.

M. RIGAUT propose de rédiger comme suit la résolution concernant le plan d'études :

Le Congrès exprime le vœu que, à l'avenir, les études soient soumises à un plan gradué en raison de l'âge et des facultés des enfants sourds-muets.

M. RIGAUT fait observer que pour donner plus de précision à ce texte, il faudrait s'être mis d'accord sur les plans présentés par MM. Magnat, Hugentobler et Balestra. Mais, comme le font observer MM. Bouvier et le frère Dieudonné, il faudrait pour cela au Congrès un temps qui lui manque.

Après une courte discussion sur les termes de la résolution, M. le Président relit la rédaction présentée par M. Rigaut, en proposant de la modifier conformément aux observations qui viennent de se produire,

Le Congrès exprime le vœu que les études soient soumises à un plan gradué en raison non seulement de l'âge, mais surtout des facultés intellectuelles et des progrès des enfants.

1. M. Fourcade n'a pas été sacrifié comme il s'en plaint ici ; il a été entendu le surlendemain. M. le Président devait faire respecter le programme de la séance et ne pouvait que déférer au vœu du Congrès.

La résolution ainsi modifiée est mise aux voix et adoptée.

M. LE PRÉSIDENT. Nous passons maintenant à la question relative au recrutement des maîtres.

M. HUGENTOBLER. Je demande la parole.

M. l'abbé LAMBERT la demande d'abord pour traiter une question préalable. Laissant aux hommes spéciaux le soin d'indiquer les meilleurs moyens à employer pour le recrutement des maîtres, il expose les conditions morales auxquelles ils doivent satisfaire. Or la famille, l'église et l'école étant les foyers où se forment et se développent l'intelligence et le cœur de l'enfant, l'abbé Lambert expose que l'école doit fournir un enseignement conforme à celui de la famille et de l'église. Repoussant l'opinion contraire avec une extrême vivacité, il est rappelé plusieurs fois à la question à la demande de MM. le pasteur Bouvier et l'abbé Balestra.

L'orateur venant à rappeler ce qu'on a dit avec vérité, selon lui, que « l'abbé Sicard s'est servi des sourds-muets, tandis que l'abbé de l'Épée les avait servis », M. le Président l'avertit que l'abbé Sicard a droit à tous nos respects.

« L'abbé Sicard, dit-il, a mis dans son enseignement de la langue française au sourd-muet un caractère philosophique qu'il a peut-être exagéré, mais qui manquait trop à l'enseignement de son prédécesseur. »

Cette observation faite, M. le Président donne la parole à M. Hugentobler.

M. HUGENTOBLER. Messieurs, je vais vous donner lecture

de quelques notes que j'ai préparées sur ce qui se passe, à l'égard du recrutement des maîtres, dans les pays de langue allemande, ainsi qu'en Hollande, en Belgique et en Suède. Je parle surtout des pays que je connais spécialement.

Jusqu'ici les établissements de sourds-muets de la Suisse, de l'Allemagne et de l'Autriche sont recrutés par les écoles normales, par des instituteurs primaires et par des professeurs de renseignement secondaire, ce qui cependant est assez rare.

En Suisse, il n'y a aucune institution spéciale pour préparer à notre enseignement. Le jeune instituteur, sortant de nos écoles normales, s'engage quelquefois, et pas toujours sans peine, comme sous-maître dans l'une ou l'autre de nos institutions.

À chaque changement, le directeur a donc à initier son sous-maître ou sa sous-maîtresse aux secrets de son art, ce qui est pour lui, chaque fois, un surcroît de fatigue et de travail dont il se passerait volontiers. Mais jusqu'ici nous n'avons pas encore trouvé les moyens propres à faire disparaître ces inconvénients.

En Allemagne, on a joint aux écoles modèles établies auprès de chaque école normale, une classe où les élèves de quatrième année s'initient à la pratique de l'enseignement des sourds-muets.

M. RIGAUT. Cela, c'est très bon.

M. HUGENTOBLER. Les étudiants de quatrième année trouvent donc l'occasion de se faire une idée juste de notre enseignement; et en essayant de s'en occuper eux-mêmes, ils peuvent s'assurer si quelque prédilection les porte à cette œuvre de philanthropie.

L'autorité scolaire encourage les essais en comptant comme doubles à l'instituteur les années de service passées dans nos

établissements. C'est donc un stimulant pour un avancement rapide. Cela a lieu, notamment dans le Wurtemberg, la Bavière et le grand duché de Bade. Je ne sais si la même pratique existe en Prusse et dans le Hanovre. Les instituteurs entrent plus volontiers dans la carrière, parce qu'ils avancent et qu'ils acquièrent le droit à une pension.

Pour encourager davantage encore les hommes capables et dévoués à embrasser définitivement notre carrière, on a élevé considérablement le salaire des professeurs réguliers, qui se trouvent à peu près dans les mêmes conditions que nos instituteurs secondaires et professeurs de lycées. Voici quelques chiffres :

Brunswick 2 000 à 4 700 francs.

Dresde 1 500 à 4 500.

Erfurt, Halberstadt et Weissenfels payent leurs professeurs au même taux que les professeurs de l'école normale.

Vous voyez, Messieurs, que dans ces institutions on a fait aux professeurs voués à l'enseignement des sourds-muets des positions très respectables. De cette manière on a réussi à gagner à notre œuvre des hommes instruits et intelligents, et il n'y a pas à contester que le niveau intellectuel des écoles se ressent beaucoup de ces louables efforts.

Pour pouvoir se présenter comme candidat à une place régulière de professeur, il faut non seulement avoir obtenu le brevet de capacité pour l'enseignement primaire, mais encore après un stage de deux ou trois ans, avoir subi un second examen très sérieux se rapportant essentiellement aux questions théoriques et pratiques de notre enseignement spécial.

C'est une innovation qui a été récemment introduite dans le Hanovre. Les instituteurs subissent ce second examen devant un

jury de directeurs d'institutions de sourds-muets qu'on choisit naturellement parmi les professeurs.

Toutes ces mesures me paraissent excellentes et mériteraient bien d'être prises en considération partout.

Dans ces derniers temps on a agité la question de créer une grande école normale supérieure où iraient se former et se perfectionner ceux des professeurs qui aspirent à une direction; on a parlé aussi de créer dans chaque grande université une chaire pour notre enseignement spécial, mais ces idées sont encore à l'état de germe. Elles n'ont pas poussé jusqu'ici des racines bien profondes ni obtenu la sanction ou l'appui des autorités. Elles ont été mises en avant par M. Rœssler, directeur de l'institution d'Osnabrück, si je ne me trompe, et je ne désespère pas de les voir se réaliser.

Je crois cependant, pour ma part, qu'une école normale spéciale n'atteindrait pas bien son but, et voici pourquoi, selon moi. Il faut à nos instituteurs, à nos professeurs, un fonds d'instruction générale parfaitement solide et identique à l'instruction que reçoivent nos instituteurs primaires; ce qu'il leur faut ensuite, c'est la pratique.

Dans une école normale on peut faire de la théorie; mais dans notre enseignement la pratique joue un grand rôle. Par conséquent je crois qu'un stage dans l'une des institutions existantes serait préférable au séjour dans une école normale. Maintenant si vous pouvez joindre à une école normale une quatrième année spéciale pour la théorie de l'enseignement et ensuite un stage, ce sera encore mieux.

M. RIGAUT. Pour le moment ce serait beaucoup et même trop.

M. LE PRÉSIDENT. Dans les établissements où les futurs instituteurs feraient un stage, il pourrait être fait par les professeurs en titre de ces établissements des cours sur la théorie de leur art, cours qui viendraient apporter leur complément aux connaissances spéciales et pratiques. C'est du reste ce qui s'est fait longtemps à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, où peut-être cela se fait encore.

M. HUGENTOBLER. Quant à moi, je crois qu'une école normale spéciale n'atteindrait pas bien son but. Cherchons d'abord des hommes intelligents ayant leur brevet de capacité pour l'instruction primaire. Attirons-les à nous par l'intérêt que nous saurons leur inspirer ; cherchons à créer à nos aides des positions matérielles proportionnées à leurs aptitudes et à leur dévouement, nous pourrons espérer avancer dans notre enseignement; nous pourrons élever le niveau intellectuel de nos élèves et les aider ainsi à trouver des positions meilleures et plus assurées.

M. LE PRÉSIDENT. La parole est à M. Leroux.

M. LEROUX dit que l'étude de la psychologie du sourd-muet est d'une haute importance pour celui qui se consacre à son éducation ; l'instituteur de l'entendant-parlant est exposé à se méprendre sur le degré d'intelligence que l'élève apporte à ses leçons. Souvent il n'enseigne que des mots quand il croit enseigner des choses, parce qu'il se sert d'une langue à l'acquisition de laquelle il n'a pas présidé, qu'il ne contrôle pas et à laquelle l'enfant n'attache souvent que des idées d'à peu près ; et c'est cependant sur une base aussi incertaine que se fonde tout l'édifice de nos connaissances.

L'instituteur des sourds-muets n'est pas exposé à cette déception ; il est forcé d'étudier les circonstances à l'aide desquelles il pourra faire naître ou réveiller les idées ; il ne fait connaître un mot que lorsqu'il s'est assuré que son élève en possède l'idée ; enfin la philosophie du langage et la philosophie de son élève doivent être ses guides.

L'éducation intellectuelle et morale est sans doute l'objet le plus important ; mais, à mon avis, le professeur n'aurait rempli que la moitié de sa mission s'il rendait les sourds-muets à la société sans moyens d'existence. Leur éducation industrielle doit donc se faire pendant leur séjour à l'école ; il faut que, en éclairant leur intelligence, il assure en même temps leur avenir ; que, eu leur apprenant à exprimer leur pensée, il leur apprenne à gagner leur vie par l'apprentissage d'un état. Ici encore il doit être le directeur de son élève, dont il connaît les aptitudes. Pour ma part, j'appelle de tous mes vœux l'époque où les écoles pourront procurer à leurs élèves ces deux bienfaits réunis.

Ces deux considérations posées, j'ajouterai que pour être admis à cette belle et noble mission d'instruire les sourds-muets, il ne suffit pas de posséder la capacité et les connaissances nécessaires pour leur communiquer son instruction ; il faut avant tout être doué d'une vocation personnelle pour l'enseignement de ces pauvres déshérités ; il faut surtout être capable d'exercer sur les élèves cette autorité morale qui se fonde non sur les préceptes donnés dans les leçons, mais sur l'exemple, sur la manière d'être dans ses rapports habituels avec les enfants, Il faut surtout qu'il sache aimer le sourd-muet pour réussir à l'instruire. C'est là la première condition, car, en effet, je dirai que le génie de cet enseignement porte son flambeau dans le cœur plutôt que dans l'esprit. Aussi, celui qui n'aurait qu'une intelligence médiocre,

mais qui éprouverait quelque chose du sentiment maternel pour le sourd-muet obtiendrait évidemment plus de succès dans l'éducation de ce dernier qu'un professeur d'un esprit supérieur, mais qui aurait un cœur sec et froid. (Vifs applaudissements.)

Ceci posé, je pense que, pour le recrutement des maîtres, un certain nombre d'institutions pourraient être choisies pour recevoir des stagiaires qui, après un certain temps, passeraient un examen théorique et pratique à la suite duquel ils seraient ou non déclarés aptes à embrasser cette belle et noble carrière. Ces institutions formeraient ainsi une pépinière pour le recrutement des maîtres.

M. l'abbé BALESTRA va parler encore de l'Italie, et il s'en excuse ; mais tenant à ne traiter que des questions dont il est sûr, il s'arrête à celles qu'il connaît le mieux. Ce n'est pas qu'il n'ait vu beaucoup d'écoles étrangères et ce n'est pas à lui que son grand ami, le comte Paul Taverna, aurait pu appliquer ce qu'il disait des directeurs d'école italiens lorsqu'il les qualifiait d'huîtres attachées à leur rocher. (Rires.) Mais il ne veut parler que des écoles de son pays natal.

« Chaque directeur en général, dit-il, croit enseigner la meilleure méthode. Je suis habitué à entendre dire cela, et c'est encore une bonne chose qu'on soit sûr de faire le bien ; autrement on serait désespéré. »

M. l'abbé Balestra rappelle que jusqu'à présent l'enseignement était en général donné aux sourds-muets par des personnes appartenant au clergé, par les sœurs de charité. Il le dit pour répondre à une condition exigée la veille par M. Hugentobler quand il a déclaré que, pour diriger une école, il faut être marié.

« Nous sommes mariés, dit-il, mariés à quelque chose de

noble. Vous voyez quelle force il y a en nous, vous le voyez par nos visages. »

(Dans ces paroles, prononcées avec un accent pathétique, comme dans la physionomie grave et passionnée de l'orateur, éclate le zèle de l'apostolat).

Oui, nous sommes mariés, répète l'abbé Balestra ; nous avons nos enfants, ces jeunes infirmes que le Seigneur nous a confiés en disant que les aimer c'est l'aimer lui-même ; nous sommes aussi des pères de famille.

« En Italie, c'est le clergé, ce sont les sœurs, les religieuses qui donnent leurs soins à la plus grande partie des sourds-muets. En France, c'est la même chose, et il en est ainsi presque partout. Je ne dis pas pour cela qu'il n'y ait pas d'autres personnes qui se soient dévouées à leur enseignement. »

« Chaque école avait ses maîtres en Italie. C'est l'école de Côme qui a été la pépinière de la méthode de la parole en Italie et les maîtresses marchent avec un dévouement vraiment admirable. »

Parlant des deux systèmes qui sont en présence, celui des signes et celui de la parole, M. l'abbé Balestra fait profession de respecter la passion profonde que les maîtres ont pour leur ancienne méthode. Répondant à l'observation amicale qui lui a été faite qu'on ne peut combattre le système des signes avec une plus grande prodigalité de gestes : « Moi, dit-il, apôtre d'une nouvelle méthode, je ferai toujours des gestes, mais pas des signes. Quand même je serais dans mon tombeau, si vous entendez du bruit vous pourrez dire: C'est encore l'abbé Balestra qui fait des gestes. » (Rires et applaudissements.)

M. RIGAUT. L'image est saisissante.

M. l'abbé BALESTRA, revenant à parler de l'utilité des voyages, représente que, quand un maître occupe dans une école une position officielle, il n'est plus libre d'aller voir comment les choses se passent dans les autres pays. S'il y a un changement à faire, c'est au directeur qu'il appartient de provoquer les maîtres à tenter l'expérience.

Jusqu'ici l'école de Milan était la seule qui eût le droit de donner des diplômes de maître pour l'enseignement des sourds-muets. Mais depuis, l'école de Sienne, subventionnée par le Gouvernement, ayant donné des résultats très remarquables, le ministère a établi un jury chargé de délivrer des diplômes aux maîtres d'école ayant répondu aux questions proposées.

M. l'abbé Balestra rend hommage à la bonté du père Pendola, à son zèle pour la vérité. Ce père a accepté de suite la méthode de la parole dans son école, et c'est en parlant de lui à mon retour à Florence que M. le ministre Correnti me dit : Voilà un homme grand.

M. l'abbé Balestra dit qu'il serait convenable que le Gouvernement nommât une commission composée d'hommes compétents ; qu'elle se rendît dans les différentes écoles et que, après avoir constaté l'habileté des professeurs et les succès obtenus par eux, elle leur délivrât des diplômes de professeur.

M. LE PRÉSIDENT. M. Borg à la parole.

M. BORG. Je tiens à dire seulement qu'en Suède il y a une école pour l'éducation des maîtres ; c'est un séminaire.

M. LE PRÉSIDENT. C'est-à-dire l'école normale.

M. BORG. Puisqu'on se charge de l'éducation des élèves, il est bien nécessaire aussi qu'on fasse l'éducation des maîtres. Nous avons trouvé qu'il était indispensable d'avoir un séminaire pour les maîtres des sourds-muets. On prend les personnes qui sont aptes à faire leur éducation. Il faut subir un examen théorique et pratique. Lorsque, après deux ou trois années, ces personnes sont reconnues capables, elles sortent du séminaire pour se consacrer au métier de professeur dans une école de sourds-muets. (Très bien !)

(La clôture, demandée par M. Bouvier, est mise aux voix et prononcée.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous avons maintenant à chercher une rédaction pour répondre à la question posée dans notre programme.

M. RIGAUT. J'en ai préparé une, pour laquelle je me suis inspiré surtout du mémoire et des observations que nous a fait entendre M. Hugentobler.

Le Congrès, parmi les divers modes de recrutement des maîtres, émet l'avis que le meilleur consisterait à établir une classe de sourds-muets dans les écoles normales primaires destinée à la formation des instituteurs et des institutrices.

M. LE VICE-PRÉSIDENT. Je désirerais que le cher frère qui représente ici l'institution de Saint-Gabriel nous dise si, à sa maison-mère, il n'existe pas une école modèle qui représenterait pour son institut une école normale.

M. le frère HUBERT. Non. Nous n'avons pas, à notre maison-mère, d'école normale proprement dite. Nous formons nos jeunes maîtres dans nos institutions au moyen d'un stage.

M. le PRÉSIDENT. Cela serait considéré comme un équivalent.

M. RIGAUT. M. le Président me faisait observer tout à l'heure, en prenant connaissance de ma résolution, qu'elle donnerait peut-être lieu à une difficulté pour les frères. Mais on obtiendrait toujours, pour les élèves des cours normaux des frères, la faculté d'entrer dans les écoles d'application, qu'elles soient laïques ou congréganistes.

Le frère LOUIS. Dans notre congrégation, nous avons la bonne habitude de demander à ceux des frères qui croiraient avoir des dispositions pour entrer dans l'enseignement des sourds-muets de vouloir bien donner leurs noms. On les éprouve et, s'ils ont les qualités voulues pour devenir des instituteurs de sourds-muets, on les place dans les écoles où ils peuvent se former.

Pour mon compte, quand j'ai conçu la ferme résolution de me consacrer à cette carrière, je n'avais que dix-huit ans. Je n'ai pas été bien longtemps à m'initier aux connaissances nécessaires; cependant il m'a bien fallu encore quatre ou cinq ans pour devenir un maître complet.

Je vous assure, Messieurs, que la connaissance des signes et la manière de procéder sont bien aisées à acquérir.

M. l'abbé BALESTRA. Je ne pourrai accepter cette idée que le maître fera son apprentissage dans une petite classe. Il ne pourra

se former une idée générale de l'enseignement des sourds-muets.

M. RIGAUT. Je crois que M. l'abbé Balestra a raison au fond ; seulement j'ai peur qu'en demandant trop nous n'obtenions rien.

M. BALESTRA. En théorie, demandez l'idéal ; en pratique, vous ferez ce que vous pourrez.

M. RIGAUT. Voici ce que l'administration, le législateur vous répondront : Le Congrès, en traitant la question des sourds-muets, a cru sans doute qu'il n'y avait rien à côté d'eux. Nous avons déjà des obligations, des charges considérables aussi bien pour les sourds-muets que pour les aveugles ou les autres. Nous ne pouvons pas vous laisser à vous seuls les ressources dont nous devons disposer pour tout le monde.

M. FOURCADE. Dans le pays de M. l'abbé Balestra, en Italie, l'école normale pour les instituteurs de sourds-muets appartient au Ministère de l'instruction publique. Ici, nous dépendons du Ministère de l'intérieur. Nous ne sommes pas des écoles à vrai dire, mais des établissements de bienfaisance.

M. RIGAUT donne de nouveau lecture de la rédaction qu'il propose.

M. FOURCADE. Ce sera excellent, parce que cela ramènera, à un jour donné, les établissements de sourds-muets sous l'administration du Ministère de l'instruction publique.

Le frère HUBERT. Ne pourrait-on pas joindre au vœu cette

idée que les maîtres pourront aussi être formés dans les écoles spéciales, dans les institutions de sourds-muets ?

M. RIGAUT. La résolution que je sou mets au Congrès ne contient rien de contraire à cette idée, qui nous a préoccupés aussi ; mais nous nous plaçons ici au point de vue de la grande généralité. Le fait dominant, aujourd'hui, consiste en ceci : qu'il n'existe pas de recrutement pour l'enseignement des sourds-muets.

Évidemment, du moment que vous avez des écoles spéciales, c'est d'autant meilleur. Vous pouvez voter cette résolution en toute sécurité, Messieurs; il n'y a là aucun piège.

M. le frère HUBERT. Nous en sommes persuadés.

M. l'abbé BALESTRA. Je proposerais cette rédaction : « Le Congrès émet le vœu que des écoles spéciales soient attachées aux institutions qui donnent les meilleurs résultats ; de même, dans les écoles primaires, il y aura une classe pour mettre les maîtres des écoles primaires au courant de l'enseignement des sourds-muets. »

M. RIGAUT. Cela détruit toute l'économie de la résolution proposée. (La résolution proposée par M. Rigaut est mise aux voix et adoptée.)

M. RIGAUT. Il y a unanimité, Monsieur le Président, puisque les abstentions ne sont point comptées.

M. l'abbé BALESTRA. Je m'abstiens. À part cela, je ne fais aucune critique. Je me contente d'avoir exprimé mon opinion.

M. RIGAUT. Monsieur le Président, je demande la parole.

M. LE PRÉSIDENT. La parole est à M. Rigaut.

M. RIGAUT. Messieurs, nous voici bientôt arrivés à la limite du temps qui a été assigné à nos travaux. Pour répondre à un vœu qui a été exprimé par M. Hugentobler, je sou mets au Congrès le projet de résolution suivant :

Le Congrès, dans le but de faire progresser l'enseignement, de propager les meilleures méthodes et de susciter l'émulation, prend la résolution suivante :

Article premier. *Un congrès national aura lieu annuellement dans chaque contrée de l'Europe.*

Art. 2. *Ces divers Congrès formeront, par voie de délégation, un congrès international tous les trois ans¹.*

Art. 3. *Le Congrès actuel nomme une commission de dix membres chargée de mettre à exécution la mesure plus haut énoncée.*

M. l'abbé BALESTRA. Je crois que, dans le commencement de nos études, mieux vaudrait avoir un Congrès tous les ans, et, plus tard, seulement tous les trois ans.

M. RIGAUT. Je ferai remarquer que les Congrès projetés auront un caractère national ; ils seront français pour la France,

1. Plus tard, considérant que la hâte avec laquelle avait été convoqué le Congrès de Paris n'avait pas permis de réunir toutes les personnes dont on aurait désiré la présence, M. l'abbé Balestra a proposé qu'un intervalle de deux ans seulement, au lieu de trois, séparât la réunion des deux premiers Congrès internationaux, et, conformément à cette proposition, la Commission d'organisation a fixé à l'année 1880 la tenue du prochain Congrès international.

italiens pour l'Italie, allemands pour l'Allemagne. Ceux-là auraient lieu tous les ans, et, tous les trois ans, ces Congrès formeraient, par voie de délégation, un Congrès international qui siégerait soit à Rome, soit à Madrid, soit à Stockholm, etc.

M. l'abbé BALESTRA. J'admettrais ce plan ; mais, dans les commencements, il devrait se réunir un Congrès international chaque année. Avant tout, nous avons besoin de nous entendre.

M. RIGAUT. Telle avait été aussi notre première pensée ; mais il faut songer que Ces réunions entraînent des dépenses assez considérables. L'enseignement des sourds-muets est pratiqué par des hommes qui ne sont pas très riches, et vous, Monsieur l'abbé, vous êtes relativement un millionnaire. (On rit.)

M. l'abbé BALESTRA. Quand on est, pour ainsi dire, enthousiaste d'une idée, il n'y a que le sacrifice qui puisse la faire triompher. Oui, Messieurs, pour introduire en Italie la méthode de la parole, pour la propager et parvenir aux résultats que j'ai obtenus, j'ai dû faire des sacrifices de toute sorte qui m'ont amené à épuiser toutes mes ressources. Et plût à Dieu que j'eusse à ma disposition les millions que me prête M. Rigaut, pour les consacrer au triomphe d'une si grande cause. La confiance que j'ai dans la Providence est toute ma richesse et me donne ce courage, qui autrement serait une témérité.

Mon insuffisance a, du reste, été bien souvent aidée par la générosité de personnes charitables dont je conserve la mémoire dans le cœur et que je serai bien heureux de remercier un jour publiquement.

M. RIGAUT. Il suffit de vous voir, Monsieur l'abbé, pour reconnaître en vous une nature désintéressée, honnête et loyale. Mais, vous le disiez tout à l'heure, chacun est marié à quelque chose. Or, il y a des gens qui sont mariés à des femmes et qui ont des enfants. Des pères de famille ne peuvent pas faire chaque année des sacrifices comme ceux qu'entraîne un voyage.

M. l'abbé BALESTRA. Le Congrès accepterait-il que sa première réunion eût lieu en Italie ? (Adhésion.) Vous obtiendriez, pour vous y rendre, Messieurs, des remises sur le prix des places de chemins de fer. Il y a eu de ces remises accordées pour le Congrès relatif aux vers à soie, et la question des sourds-muets est bien supérieure.

M. LE PRÉSIDENT. Je mets aux voix la résolution proposée par M. Rigaut. (La proposition est adoptée à l'unanimité.)

L'assemblée décide en outre que le prochain Congrès international se réunira en Italie.

M. LE PRÉSIDENT. Il nous reste à procéder à la nomination de la Commission qui sera chargée de préparer la convocation et le programme des travaux du Congrès.

Nous avons bien peu de temps à nous pour faire cette désignation au scrutin secret.

M. RIGAUT. Nous pouvons choisir tout de suite, par acclamation, les membres de cette Commission. Je propose qu'elle soit composée de dix membres au moins. (Marques générales d'adhésion.)

Il est procédé à la désignation des membres appelés à composer la Commission et dont le nombre est porté à treize :

MM. Léon Vaïsse, Eugène Rigaut, Émile Grosselin, l'abbé Lambert, Ernest la Rochelle, J. Hugentobler, l'abbé Rieffel, l'abbé Balestra, le D^r Borg, le pasteur Bouvier, le frère Dieudonné, le frère Andronien, Magnat.

M. LE PRÉSIDENT. M. Bouvier a la parole sur cette question : Comment préparer et assurer l'indépendance et l'entretien des sourds-muets à Leur sortie des institutions ?

M. Paul BOUVIER. Cette question est de la plus grande importance. Il ne suffit pas d'instruire le sourd-muet ; il faut encore lui procurer, dans l'établissement même, les moyens de vivre lorsqu'il en sera sorti. Ceci ne regarde bien entendu que les enfants pauvres, mais vous savez que c'est malheureusement le grand nombre. Que faut-il faire pour atteindre ce but désiré ? Il faut lui donner un métier. Quels sont les métiers auxquels ils sont le plus aptes ?

M. Bouvier place en première ligne le métier d'agriculteur et celui de jardinier, très simples l'un et l'autre et à la portée de tous ; puis le métier de cordonnier dans lequel il remarque qu'ont réussi tous ceux qu'on y a lancés ; ensuite le métier de typographe. « Les sourds-muets, dit-il, ne sont pas distraits ; le bruit ne les dérange pas. Il faudrait y engager les plus intelligents, en veillant à ce qu'ils soient placés dans un bon milieu. »

M. Bouvier recommande encore le métier de menuisier. « Il développe le corps, dit-il, il donne de la force, de la souplesse ; mais il est très compliqué et je ne le placerai qu'en seconde ligne. »

Pour les filles, M. Bouvier conseille la couture, le repassage, le travail de cuisine, etc.

Ici M. LE PRÉSIDENT rappelle à ses collègues qu'ils sont attendus pour procéder à un vote avec les autres sections du Congrès. Il ajoute que le Congrès se réunira lundi au Trocadéro en séance générale de dix heures à midi et que ce sera la dernière réunion.

La séance est levée à cinq heures un quart.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE

**ANNEXE À LA SÉANCE DU 28 SEPTEMBRE
PROGRAMME ET PLAN D'ÉTUDES
DU PENSIONNAT DES SOURDS-MUETS DE
LYON COMPRENANT 8 ANNÉES SCOLAIRES,
FAIT EN 1872**

A. — RELIGION

1^{ère} ANNÉE. — 2 heures.

Éveiller chez l'enfant des sentiments religieux par l'assistance à la prière et par d'autres actes de piété.

2^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Présentation *des* gravures de l'Ancien Testament. — L'élève apprend les noms des personnes, des lieux, des objets représentés par lesdits tableaux. (Collection de Schnorff.)

3^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Explication des gravures présentées l'année précédente (d'après Rössler). Présentation des tableaux du Nouveau Testament.

4^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Explication détaillée des gravures du Nouveau Testament.

5^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Récits de l'Ancien Testament, d'après Hill.

6^{ème} ANNÉE. 2 heures.

Récits du Nouveau Testament et récapitulation générale.

7^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Instruction religieuse spéciale ayant pour but la préparation à la sainte communion.

8^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Suite de l'instruction religieuse spéciale.

B. — ARITHMÉTIQUE

1^{ère} ANNÉE. — 4 heures.

Numération parlée et écrite des nombres de 1 à 10. Addition et soustraction avec ces mêmes nombres.

2^{ème} ANNÉE. — 4 heures.

Numération parlée et écrite des nombres de 10 à 100. Addition et soustraction avec ces nombres, avec des unités d'abord, et ensuite avec des unités et des dizaines.

3^{ème} ANNÉE. — 4 heures.

Numération des nombres de 100 à 1 000. — Multiplication des nombres entiers. — Le livret. — Division. — Le multiplicateur et le diviseur ne contiennent que des unités. — Extension de l'addition et de la soustraction.

4^{ème} ANNÉE. — 4 heures.

Numération à partir de 1000. — Manière de lire les nombres écrits en chiffres; manière (l'écrire un nombre dicté. — Décomposition des nombres. — Développement de l'addition et de la soustraction. — Multiplication et division avec des dizaines et des centaines au multiplicateur et au diviseur. — Fractions simples.

5^{ème} ANNÉE. — 4 heures.

Monnaies, poids et mesures. — Problèmes sur les quatre opérations avec nombres entiers. — Fractions décimales.

6^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Problèmes d'après la règle de trois, avec fractions simples ou décimales.

7^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Règles (l'intérêt, de société, de moyenne. — Règle de trois composée.

8^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Suite et complément des problèmes précédents.

C. — ARTICULATION

1^{ère} ANNÉE. — *6 heures.*

Formation des différents sons de notre alphabet ; leurs liaisons. — En même temps l'élève apprendra à les lire sur nos lèvres et à les écrire.

2^{ème} ANNÉE : *6 heures.* — **3^{ème} ANNÉE :** *3 heures.*

Continuation des exercices précédents, exercices qui trouvent leur application dans des syllabes, des mots et des phrases, afin d'obtenir une prononciation nette et facile. — Parler en chœur.

D. — LEÇONS DE CHOSES.

1^{ère} ANNÉE. — *6 heures.*

Représentation d'un objet, soit en nature, soit en image; en indiquer le nom, l'action, les qualités. — Proposition simple.

2^{ème} ANNÉE. — *6 heures.*

Continuation et développement des exercices précédents. — Phraséologie sur des sujets bien connus, par exemple : le chat, l'arbre, la table. — Formation du pluriel. — Régime direct. — Le verbe au présent, au passé indéfini et au futur.

3^{ème} ANNÉE. — *3 heures.*

Description des objets présentés aux yeux de l'élève, en se basant sur les études grammaticales de la même année. — Pareille observation pour les années suivantes.

4^{ème} ANNÉE. — *3 heures.*

Compositions plus développées et plus détaillées sur la maison, ses habitants, les animaux domestiques, le jardin, etc.

E. — CAUSERIE

4^{ème} ANNÉE. — *3 à 4 heures.*

Récit de l'emploi de la journée, de la semaine. — Leçon

préparatoire pour la composition, à tons les degrés, en tenant compte du niveau intellectuel de chaque division.

F. — JOURNAL ET COMPOSITION

4^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Reproduction écrite de tout *ce* qui a été traité dans la leçon de conversation. Billets d'invitation, lettres d'amitié, lettres de commande.

G. — GRAMMAIRE

3^o ANNÉE. — 3 heures.

Petite grammaire du premier âge, par Larousse.

4^{ème} à 8^{ème} ANNÉE. — 5 à 6 heures.

(*Suite.*) La lexicologie des écoles, par Larousse (remplacée par Ayer).

H. — GÉOGRAPHIE

4^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

La maison et ses alentours, la ville, le village que l'on habite.

5^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Le Rhône et départements voisins.

6^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Géographie de la France.

7^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

L'Europe.

8^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Les quatre continents.

J. — HISTOIRE

5^{ème} et 6^{ème} ANNÉES. — 2 heures.

Histoire nationale.

7^{ème} et 8^{ème} ANNÉES. — 2 heures.

Histoire générale sous forme de biographie. — Tableaux historiques. — Résumé chronologique.

K. — HISTOIRE NATURELLE

6^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Les animaux, les végétaux, les minéraux. — Leur classification. — Le corps humain.

7^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Les phénomènes de la nature. — Thermomètre, baromètre, machine à vapeur. Lois physiques les plus générales.

8^{ème} ANNÉE. — 4 heures.

Résumé des trois règnes de la nature. — Minéralogie, botanique, zoologie, physique.

L. — NOTIONS DE GÉOMÉTRIE

5^{ème} ou 7^{ème} ANNÉE. — 2 heures.

Démonstration et construction des principales formes géométriques.

8^o ANNÉE. — 2 heures.

Leur emploi dans la pratique.

M — ÉCRITURE.

1^{ère} ANNÉE. — 3 heures.

Lettres minuscules.

2^{ème} ANNÉE. — 3 heures.

Lettres majuscules.

3^{ème} et 4^{ème} ANNÉE. — *2 heures.*

Écriture courante, écriture en mesure.

5^{ème} ou 6^{ème} ANNÉE : *2 heures.* — **7^{ème} ANNÉE :** *1 heure.*

Écriture en mesure. — Autres caractères : la ronde, la gothique, etc.

N — DESSIN

1^{ère} et 2^{ème} ANNÉES. — *4 heures.*

Premiers éléments, système Fröbel.

3^{ème} à 5^{ème} ANNÉE. — *4 heures.*

Dessin d'ornementation et dessin linéaire (collection Hutter).

6^o ET 8^o ANNÉES. — *4 heures.*

Paysage, animaux, têtes, modèles. — Professeur spécial.

O — GYMNASTIQUE

6^{ème} ET 8^{ème} ANNÉES. — *3 heures.*

Cours de M...

P — OUVRAGES A L'AIGUILLE

Trois fois par semaine pour les petites filles seulement.

**PLAN DE LEÇONS
DU PENSIONNAT DES SOURDS-MUETS
DE M. HUGENTOBLER, À LYON.
8 ANNÉES SCOLAIRES;
33 HEURES DE LEÇONS PAR SEMAINE.**

(Tableau page suivante)

8^E SÉANCE DU LUNDI 30 SEPTEMBRE 1878

PRÉSIDENTIE DE M. LÉON VAÏSSE

Sommaire. — M. Fourcade expose sa méthode de démutisation. Allocution de M. le Président. Il propose de nommer le bureau du prochain Congrès et d'en attribuer la présidence à M. Rigaut qui commence par la décliner, puis l'accepte après que M. Vaïsse en eu accepté d'avance la présidence honoraire. Les deux propositions sont adoptées. Sont nommés ensuite : MM. Grosse-
lin et l'abbé Lambert, vice-présidents, et MM. Hugentobler et La Rochelle, secrétaires. À côté du bureau chargé de la partie administrative, M. Magnat propose d'instituer une Commission chargée d'examiner les mémoires adressés au congrès. Organisation des comités proposée par M. Hugentobler et par M. Magnat. — Nomination des Bureaux chargés de préparer les congrès nationaux et le congrès international.

M. FOURCADE expose sa méthode que, d'un mot inventé par lui en 1862, il qualifie de pneumaphono-logonomie. Il dit que la parole est composée de trois éléments : le souffle seul, la voix seule et la parole articulée. Il ajoute que ses travaux lui ont mérité d'être appelé par M. Hippeau « maître en l'art de parler ».

L'élève que M. Fourcade présente au Congrès n'est du reste pas un sourd de naissance, mais un enfant doué d'une audition complète, quoique dans des conditions intellectuelles, fort incomplètes. C'est un sujet appartenant à la catégorie des enfants dits *arriérés*. Les exercices que son professeur lui fait faire sous les yeux de l'assemblée montrent seulement jusqu'à quel point satisfaisant cet enfant, malgré le faible développement général de son intelligence, a été amené à comprendre la gymnastique vocale sur laquelle M. Fourcade base sa démutisation.

M. La PRÉSIDENT. Messieurs, notre Congrès est sur le point de se terminer, et je crois que chacun de nous emportera le

meilleur souvenir des trop courts instants que nous avons passés ensemble.

Il a été convenu que, dans l'intérêt des malheureux dont nous nous occupons, nous, recommencerons ces, réunions dans lesquelles nous pouvons nous communiquer les uns aux autres les progrès accomplis, nous poser des questions, les résoudre, ou tout au moins en préparer la solution. Deux ordres de réunions ont été proposés : des réunions nationales qui seront spéciales à la France, bien que les étrangers y soient admis avec empressement, dont le siège sera dans une ville de France et qui auront lieu tous les ans, et des réunions générales internationales dont le siège pourra être choisi dans l'un quelconque des pays qui voudront bien se faire représenter au Congrès.

Pour retirer de ces réunions le plus de fruit possible, il importe que l'on s'en occupe avant qu'elles aient lieu, et ce soin ne saurait être imposé à tous les membres du Congrès. Chacun compterait sur son voisin et personne ne ferait rien, de telle sorte qu'on arriverait au jour de la réunion sans savoir ce que l'on doit discuter.

Je propose donc que l'on nomme dès à présent le bureau de notre prochain Congrès. À lui incombera le soin des menus détails, et nous éviterons de la sorte les inconvénients que je viens de signaler.

Pour appuyer ma proposition sur des faits, je vous demanderai tout d'abord de nommer un président du bureau de ce Congrès, et je crois que le mieux serait de nommer M. Rigaut, qui nous a montré ces jours-ci une habitude de discussion que personne de nous ne possède au même degré.

Ces qualités sont de celles qui nous paraissent le plus utiles, puisque nous avons avant tout besoin d'une bonne direction.

M. RIGAUT. Messieurs, cet honneur me paraît mal placé, et j'avoue que j'aimerais mieux voir à notre tête un homme spécial.

J'ajouterai que, depuis le Congrès actuel, ayant eu la bonne fortune de me trouver auprès de M. Vaisse, j'ai pu apprécier, comme elles méritent, ses rares qualités. Sa douceur, sa bienveillance, sa modestie, en font le meilleur président que nous puissions nous, donner.

M. Rigaut, ne se reconnaissant pas les mêmes qualités, propose au Congrès de maintenir à la présidence M. Vaisse, qui serait ainsi chargé de recevoir toutes les communications intéressant le futur Congrès.

M. LE PRÉSIDENT. Je remercie M. Rigaut de ses paroles aimables; mais il m'est impossible d'accepter les fonctions qu'il veut me faire décerner. Je me sens trop fatigué pour les remplir convenablement, et d'ailleurs, obligé de m'absenter pendant deux mois cette année, je négligerais forcément ce qui a trait au Congrès.

Il va sans dire cependant que je me tiendrai à la disposition de M. Rigaut pour lui fournir tous les renseignements qu'il pourra désirer avoir de moi.

M. RIGAUT. En présence de cette promesse dont je prends note, j'accepte d'être le président actif de votre Congrès. Mais je demande que M. Vaisse en soit nommé président honoraire.

(Ces deux propositions, mises aux voix, sont adoptées à l'unanimité ; M. Vaisse est nommé président honoraire et M. Rigaut président.)

M. LE PRÉSIDENT. Nous avons à nommer deux vice-présidents.

M. RIGAUT. Je proposerai de nommer M. Grosselin qui est déjà notre vice-président.

M. Grosselin rend de grands services à la cause qui nous intéresse et il s'occupe de l'enseignement des jeunes enfants d'une façon telle qu'il peut nous rendre de très grands services.

J'ajouterai que son nom nous est connu à tous, non seulement par ses *travaux*, mais aussi par ceux de son vénérable père, qui ont certainement fait faire un progrès considérable à la question qui nous occupe.

M. LE PRÉSIDENT. Je m'associe d'autant plus volontiers à la proposition qui nous est faite que M. Grosselin a pris une part très active à la formation de ce Congrès.

(La candidature de M. Grosselin, mise aux voix, est acceptée à l'unanimité.) Il en est de même de celle de M. l'abbé Lambert.

MM. Hugentobler et La Rochelle sont nommés secrétaires dans les mêmes conditions.

M. MAGNAT. Je demande à faire une proposition. Parmi les cinq membres dont se compose le bureau du Comité d'organisation du Congrès futur, il en est quatre qui ne font pas partie du corps enseignant des sourds-muets. Il serait donc bien difficile à ces Messieurs d'analyser les mémoires qui pourraient leur être adressés par les membres du Congrès. Je demande donc que, à côté du bureau chargé de la partie administrative du Congrès, on nomme une Commission qui serait chargée d'examiner les divers

mémoires qu'elle recevrait des instituteurs de sourds-muets. Les attributions de cette Commission consisteraient :

1°. Dans le choix des questions qui seront discutées au Congrès prochain ;

2°. Dans l'examen des mémoires ou travaux qui traitent les questions mises à l'étude ;

3°. Dans la nomination de rapporteurs chargés de concentrer en des rapports les idées principales contenues dans les mémoires, en laissant à chacun ce qui lui appartient.

Aux Congrès, au lieu de lire les mémoires, on lirait les rapports faits à leur sujet, et c'est sur ces rapports que l'on pourrait engager la discussion.

C'est, à mon avis, le meilleur moyen d'éviter les longueurs résultant de ces lectures et cela permettrait d'éliminer les travaux sans valeur.

Il va sans dire d'ailleurs que si un argument était omis par le rapporteur, l'auteur du mémoire aurait parfaitement le droit de relever cette omission pendant la discussion.

M. LE PRÉSIDENT. Le bureau ne serait-il pas suffisant pour constituer cette Commission ?

M. MAGNAT. Je ne le crois pas. Je pense que le bureau aura assez de besogne, les affaires qui concernent une organisation quelconque réclamant beaucoup de temps. Au reste, ce que je vous propose se pratique chez nos voisins.

M. HUGENTOBLER. Ces Congrès qui fonctionnent depuis vingt ou quarante ans en Allemagne viennent de se séparer à Gerlachsheim la semaine dernière. Qu'ont ils décidé ? que les comités

resteraient en fonction jusqu'à la réunion de l'année prochaine.

Voici comment nous pourrions procéder.

On nommerait un Comité chargé de déterminer les questions à mettre à l'étude. Ces questions seraient envoyées à chacun des membres du Congrès, avec prière de faire, de leur côté, des propositions individuelles et d'indiquer en même temps le titre des travaux qu'ils se promettent de soumettre à l'examen du Congrès; et cela, dans les six premiers mois suivant la fermeture du présent Congrès, afin que nous puissions connaître ces différents travaux et nous former sur eux une opinion avant de les soumettre à la discussion. Je crois que nous pourrions ainsi faire une espèce d'ordre du jour préliminaire dont ce Comité prendrait l'initiative et proposer un certain nombre de sujets à envoyer aux chefs d'institution. Ceux qui auront d'autres sujets à proposer les enverront au bureau qui, en cette circonstance, prendra ce qu'il y aura de plus pressant et en fera son ordre du jour à envoyer de nouveau à tout le monde en priant ceux qui voudraient traiter quelques-unes de ces questions d'en prévenir le bureau. Le bureau leur en donnera la mission en due forme, de sorte qu'on aura différents travaux préparatoires sur les différentes questions à traiter.

En procédant ainsi, nous ne perdrons pas de temps dans des discussions sans fin.

M. MAGNAT. Il y a un travail sur lequel j'insiste. Je sais comment les choses se passent, car j'ai assez vécu à l'étranger. Je ne connais pas de société qui marche mieux que celle de la Suisse française. Eh bien ! là les choses ne se passent pas autrement que je ne l'ai dit. Au moment de se quitter, les membres d'un Congrès nomment un Comité directeur et un Comité central. Au Comité central appartient le choix des questions qui formeront le

programme du futur Congrès, etc.; au Comité directeur, la charge de provoquer et de recevoir des adhésions, de convoquer les membres du Congrès, de préparer un local convenable, etc.

La Commission centrale nomme autant de rapporteurs qu'il y a de questions portées au programme. Les rapports terminés sont lus en présence des membres de cette Commission qui, si elle les approuve, les fait imprimer et les adresse à chacun des membres du Congrès un mois au moins avant leur réunion.

Voilà, selon moi, la seule marche à suivre pour arriver à un résultat pratique; car de cette manière, les membres du Congrès, ayant eu tout le temps de prendre connaissance des rapports de la Commission d'études sur les travaux qu'elle a reçus, se trouvent en mesure d'aborder la discussion avec fruit. Je le répète, il faut de toute nécessité une Commission chargée d'examiner préalablement les mémoires envoyés, afin d'écarter ceux qui ne pourraient offrir un intérêt suffisant et dont la lecture causerait la perte d'un temps précieux pour les travaux du Congrès. Je crois inutile d'insister sur ce point.

M. RIGAUT. Rien de plus simple que de nommer une Commission d'études ou une Commission d'examen. On pourrait lui donner ce nom.

M. MAGNAT. En Suisse, on lui donne le nom de « Commission centrale du Congrès ».

Après quelques explications relatives à la nomination des membres qui doivent préparer le Congrès national, M. l'abbé Lambert ayant signalé les frères Louis et Andronien comme s'occupant beaucoup de la parole, M. l'abbé Balestra ayant déclaré que la Commission doit siéger à Paris, et M. Grosselin ayant

représenté la nécessité, d'y faire entrer des docteurs-médecins, M. le Président, ayant recueilli les voix, donne à l'assemblée lecture des noms qui suivent : MM. Magnat, l'abbé Rieffel, les frères Louis et Ammon, les D' Huguet et Ladreit de Lacharrière.

M. RIGAUT invite ceux des membres du Congrès qui doivent rester quelque temps encore à Paris à choisir comme lieu de résidence l'établissement de M. Magnat, avenue de Villiers, 94.

M. le D^r HUGUET. Nous avons nommé le bureau chargé de préparer le Congrès national, mais nous avons aussi projeté de convoquer un Congrès international. Je crois qu'il y aurait lieu de nommer un bureau en vue de ce Congrès, et pour ma part je proposerai d'en donner la présidence à M. Rigaut.

Comme président du Congrès international, M. Väisse est proposé par M. l'abbé Balestra.

M. MAGNAT demande que les noms de MM. Allard et Champmas, professeurs à l'institution nationale, soient inscrits sur la liste des membres du Congrès, bien qu'ils n'aient assisté qu'à la dernière séance.

M. l'abbé BALESTRA. Il faut s'occuper de la nomination des membres composant le bureau du Congrès international. Comme président, je propose M. Väisse.

M. LE PRÉSIDENT. La réunion du Congrès international doit avoir lieu dans trois ans. Je suis arrivé à cette époque de la vie où l'on ne peut pas se flatter d'avoir trois ans devant soi.

M. MAGNAT. Dans le futur Congrès, il est probable que nous aurons un certain nombre de directeurs appartenant aux pays étrangers. Il me semble que ce serait lors de la réunion de ce Congrès que nous devrions nommer ce Comité d'organisation plutôt qu'aujourd'hui. Il serait peut-être bien qu'un Français ne fût pas nommé président de la Commission d'organisation; car en pareille circonstance, si à la tête du Congrès n'est pas un habitant de la ville où se réunit ce Congrès, les membres du Comité peuvent se trouver en présence d'une foule de détails matériels qu'ils ne pourraient résoudre. Je n'ai pas besoin d'insister sur ce point. Si le président et quelques autres membres du Congrès sont originaires de la ville où se réunit le Congrès, ils peuvent préparer à leurs confrères ce que j'appellerai la bienvenue.

M. HUGENTOBLER. Un mot, Messieurs. Je partage l'opinion de M. Magnat. Seulement, pour commencer, il nous faut une tête et un Comité de préparation, et puis, si dans trois ans le Congrès international se réunit à Milan, Berlin, Vienne, Rotterdam ou Zurich, eh bien ! nous adopterons alors l'usage suivi dans ces pays qui consiste à choisir pour président le directeur de l'institution de la ville où siège le Congrès. Cette nomination a lieu par acclamation; mais pour le moment, il nous faut prendre l'affaire en main. Ces Messieurs savent bien que nous ne présiderons pas, et ils y sont préparés ; mais enfin nous arrivons, nous faisons le travail préparatoire et, le Congrès réuni, on constitue le bureau avec le personnel des institutions locales. De sorte que je ne pense pas que le président que nous allons nommer présidera par exemple à Berlin. Non ; mais enfin ce sera notre tête jusqu'au moment de l'ouverture du Congrès.

M. l'abbé BALESTRA. Je proposerai deux ans, parce que nous avons besoin de nous entendre; trois ans c'est trop tard.

M. LE PRÉSIDENT. Vous proposez que le prochain Congrès ait lieu dans deux ans et puis après tous les trois ans ?

M. MAGNAT. Qu'il y ait un Congrès national tous les ans, sauf l'année où le Congrès sera international.

M. RIGAUT. Nous avons à traverser une période transitoire qui amènera nécessairement des changements quand nous aurons traité d'une façon plus complète les questions de notre programme. Jusqu'à ce moment je crois qu'il y a utilité à mettre en pratique les avis de MM. Lambert et Balestra.

M. LE PRÉSIDENT. Nous ne pouvons pas aborder les questions que nous n'avons pas traitées dans notre Congrès de cette année.

M. l'abbé BALESTRA. Nous les aborderons l'année prochaine.

M. HUGENTOBLER. Est-ce que nous avons un bureau pour l'année prochaine ? M. Je Président a proposé Lyon comme siège du prochain Congrès. Je regrette que nous n'ayons pas ici M. Forestier, directeur de l'établissement de Lyon. J'irai le voir, et je crois pouvoir dire en son nom, comme je le dis pour ce qui me concerne, que nous ferons tout ce qui sera en notre pouvoir pour vous rendre l'accomplissement de votre mission facile et agréable. Je vous remercie d'avoir bien voulu désigner Lyon comme siège du Congrès de l'année prochaine.

M. LE PRÉSIDENT donne lecture des résultats du vote par lequel ont été nommés les membres de la Commission d'organisation du Congrès international.

Président honoraire

M. VAÏSSE (Léon).

Président

M. RIGAUT (Eugène).

Vice-Présidents

MM. GROSSELIN (Émile). LAMBERT (l'abbé).

Secrétaires

MM. LA ROCHELLE (Ernest). HUGENTOBLER (J.).

Membres

MM. RIEFFEL (l'abbé).

BALESTRA (l'abbé).

BORG (le Dr).

BOUVIER (le pasteur).

DIEUDONNÉ (le frère).

ANDRONIEN (le frère).

MAGNAT.

La séance est levée à quatre heures et demie.

Le Secrétaire,

ERNEST LA ROCHELLE.

RÉSOLUTIONS VOTÉES PAR LE CONGRÈS POUR L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

I

Le Congrès,

Considérant que la connaissance du nombre, de l'âge, des conditions sociales et intellectuelles des sourds-muets, ainsi que de leur répartition sur la surface du territoire, est une des bases sur lesquelles repose l'organisation de l'instruction à leur donner,

Exprime le vœu que, dans chaque pays, il soit procédé sur une base uniforme aux recherches nécessaires pour l'établissement, à ces différents points de vue, d'une statistique spéciale et complète dressée en dehors du relevé général de la population.

Le Congrès émet en outre le vœu qu'une circulaire soit adressée tant aux maires qu'aux instituteurs de chaque commune, pour obtenir les renseignements statistiques nécessaires, et il appelle l'attention de l'autorité sur le modèle de tableau ci-après, qui lui paraît remplir les conditions désirables :

Sourds-muets	Nom et prénom	
	Date de naissance	
	Lieu de naissance	
	Causes de surdité	de naissance
		acquise
	État de santé	
	État intellectuel	faible ou nul
		moyen
		élevé
	Instruction	nulle
		en cours
		terminée
École dans laquelle le sourd-muet est instruit :		
Condition pécuniaire et moyens d'existence	riche	
	aisé	
	pauvre	
Profession		
Parents	Nom et prénoms du père	
	Sa profession	
	Sa condition	
	Nom et prénoms de la mère	
	Sa profession	
	Lien de parenté entre le père et la mère	
	Ancêtres ou collatéraux sourds- muets	
<i>Observations :</i>		

II

Le Congrès appelle l'attention publique sur les conséquences funestes des mariages consanguins au point de vue de la santé des enfants qui en naissent, et notamment de la surdi-mutité qui peut en être le résultat.

Il émet le vœu que l'attention des médecins se porte :

- 1°. Sur les causes de la surdité;
- 2°. Sur les conseils à donner aux familles, soit pour reconnaître l'existence de l'infirmité, soit pour éviter les conditions dans lesquelles elle peut se produire;
- 3°. Sur le traitement à suivre pour faire disparaître ou atténuer l'infirmité.

Le Congrès émet, en outre, le vœu qu'une chaire de surdi-mutité soit créée dans les Facultés de médecine, ou tout au moins qu'un certain nombre de leçons soient consacrées à l'examen de la question, afin de répandre les connaissances utiles sur les causes de cette infirmité, sur les moyens préventifs à lui opposer et sur le traitement dont elle est susceptible.

III

Le Congrès estime que le sourd-muet non atteint d'idiotisme possède initialement les mêmes facultés intellectuelles et morales que l'enfant entendant-parlant, et en conséquence a droit à une éducation analogue et équivalente par des moyens et des méthodes appropriés.

IV

Le Congrès considère que le rôle de la famille dans l'éducation à donner au jeune sourd-muet consiste dans les soins les plus attentifs concernant le corps et l'esprit; les premiers devant se

puiser dans les éléments de l'hygiène, les seconds dans l'usage des signes naturels communs à ses similaires et qui auront pour effet de l'initier à ce qui l'entoure et de le préparer aux leçons spéciales du maître.

V

Le Congrès pense qu'il est très utile au développement intellectuel des jeunes sourds-muets que ces enfants soient, dans l'école primaire, admis avec les entendants-parlants, jusqu'au moment où ils entreront dans une école spéciale.

VI

Le Congrès est d'avis que, en principe, la séparation des deux sexes dans l'établissement de sourds-muets est préférable à leur réunion.

VII

Le Congrès, après avoir constaté le nombre respectif de ceux qui reçoivent l'instruction et de ceux qui ne la reçoivent pas, considérant que, malgré les progrès réalisés jusqu'à présent dans l'enseignement des sourds-muets, un trop grand nombre de ceux-ci demeurent exclus du bienfait de l'instruction et que les progrès qui restent à obtenir encore demandent le concours de l'initiative privée et des pouvoirs publics, émet le vœu que des efforts soient faits de tous côtés pour développer les moyens d'instruction appropriés à cette classe d'infirmes.

VIII

Recherchant les causes qui ont pu jusqu'ici faire obstacle aux résultats qu'on s'était promis de l'enseignement des sourds-muets,

le Congrès croit les trouver :

- Dans la négligence qu'on met à préparer les enfants à entrer dans l'école ;
- Dans la surcharge de travail et de fatigue qu'impose au maître le trop grand nombre d'élèves composant une classe ;
- Dans le peu de temps accordé d'ordinaire à leur éducation ;
- Dans l'instruction, en général insuffisante, du personnel enseignant, trop peu préparé à sa tâche difficile ;
- Dans le défaut trop fréquent d'une méthode précise, appliquée par une direction ferme, bienveillante, éclairée et compétente ;
- Dans l'absence *de* réunions générales comme d'une école normale, qui pourraient contribuer au développement et à la diffusion des méthodes.

Pour remédier à la plupart de ces inconvénients et particulièrement au défaut de contrôle compétent, le Congrès émet le vœu que le service public de l'éducation des sourds-muets soit transporté du Ministère de l'intérieur au Ministère de l'instruction publique.

IX

Le Congrès, après en avoir mûrement délibéré (tout en conservant l'emploi de la mimique naturelle, comme auxiliaire de l'enseignement, en tant que premier moyen de communication entre le maître et l'élève), estime que la méthode dite d'articulation et comportant la lecture de la parole sur les lèvres, qui a pour but de rendre plus complètement le sourd-muet à la société, doit être résolument préférée à toutes les autres, préférence que justifie d'ailleurs l'usage de plus en plus général de cette méthode chez toutes les nations de l'Europe et même en Amérique.

Toutefois il émet l'avis que l'enseignement par lui préconisé comme applicable à la généralité des enfants sourds-muets, ne pouvant convenir aux sujets dont la culture intellectuelle a été négligée ou complètement délaissée, il y a lieu d'appliquer à ceux-ci un enseignement qui, par des voies rapides, au moyen des signes communs à tous les sourds-muets, permette de développer leurs facultés dans la mesure du possible.

X

Le Congrès exprime le vœu que les études soient soumises à un plan gradué en raison non seulement de l'âge, mais surtout des facultés intellectuelles et des progrès des sourds-muets.

XI

Le Congrès, parmi les divers modes de recrutement des maîtres, émet l'avis que le meilleur consisterait à établir dans les écoles d'application jointes aux écoles normales primaires, une classe de sourds-muets destinée à former des instituteurs et institutrices.

XII

Le Congrès, dans le but de faire progresser l'enseignement, de propager les meilleures méthodes et de susciter l'émulation, prend la résolution suivante :

Art. 1^{er}. Un Congrès national aura lieu annuellement dans chaque contrée de l'Europe.

Art. 2. Ces divers Congrès formeront, par voie de délégation, un Congrès international tous les trois ans. ^{1, page suivante}

Art. 3. Le Congrès actuel nomme une Commission de dix membres chargée de mettre à exécution la mesure plus haut énoncée.

1. Une note insérée dans le compte-rendu de la séance du samedi soir 28 septembre 1878 a fait connaître par quelles raisons exceptionnelles la Commission d'organisation a cru devoir fixer à l'année 1880 la date du prochain Congrès international.

ANNEXE
DE L'ÉDUCATION DU SOURD-MUET DANS
LA FAMILLE ET DANS LES INSTITUTS,
PAR M^{ME} CAROLINE DE BEAULIEU

Appelée par mon mariage à devenir la mère d'un enfant sourd-muet, mon premier soin fut de rechercher l'origine de son infirmité.

Il avait vingt-huit mois lorsque la bonne qui le promenait s'aperçut qu'il ne répondait pas à son nom ; encore fallut-il que les autres bonnes appellassent son attention sur ce fait. Quant aux parents, ils le trouvaient en retard. L'enfant ne parlait pas, mais prononçait fort distinctement : papa, maman.

Les sourds-muets de naissance sont, paraît-il, fort rares ; les cruelles infirmités de la surdité et du mutisme, conséquence inévitable de l'atrophie de l'ouïe, sont généralement la conséquence des fièvres pernicieuses, des congestions cérébrales et souvent aussi des rougeoles mal soignées. Dans ces divers cas, l'intelligence et le caractère des enfants se ressentent profondément de l'ébranlement des organes ; ils sont tristes et enclins à la méchanceté. C'est un fait que mes études et mon expérience m'ont pleinement confirmé ; je le soumets aux réflexions de ceux qui s'occupent de ces intéressants enfants. Pour ceux-là, plus encore que pour tous les autres, l'éducation n'est possible qu'à l'aide d'une fermeté pleine de tendresse et d'une inaltérable douceur.

Éveiller l'intelligence endormie, développer les sentiments moraux en dilatant toutes les fibres du cœur : là est tout le secret pour fondre la dure enveloppe de ces pauvres êtres que la sévérité

exaspère, que la froideur blesse, mais que je n'ai jamais vus résister aux caresses.

L'enfant que la Providence confiait à mes soins n'était pas dans ce cas. Parfaitement conformé, d'une santé robuste, d'une intelligence bien au-dessus de la moyenne, il était gai, adroit, caressant; son large front, bien dessiné par l'arcade sourcilière, se couronnait de boucles à reflets dorés, ses yeux, d'une admirable transparence, laissaient voir les impressions de sa jeune âme, son regard pénétrant fouillait dans celui qu'il interrogeait pour y lire la pensée.

D'informations en informations, je remontai du dernier domestique jusqu'à la nourrice, qui me certifia, ainsi que ses parents et voisins, que l'enfant entendait et bégayait quelques mots lorsqu'elle l'avait rendu à sa famille. La paralysie du tympan, constatée par le D^r Deleau, s'étendit-elle lentement ? Plusieurs médecins m'affirmèrent que cela était possible.

Dès que le père fut certain du malheur qui frappait son enfant, il l'emmena à Paris, consulta les célébrités médicales, les médecins spécialistes, voire même les somnambules et les charlatans. Que ne fait-on pas lorsque l'on est frappé dans ce qu'on aime

Après trois ans de consultations et de traitement, le D^r Deleau conseilla de cesser toute médication. « Je ne veux, dit-il, me prêter à aucune opération ; il serait très malheureux d'exposer un enfant si bien doué aux dangers de semblables expériences. »

Tout était dit ; l'infirmité déclarée incurable, le pauvre père ne songea plus qu'à l'éducation de son fils, qu'il entreprit avec une abnégation qui ne se démentit pas un seul jour.

À l'aide du *Manuel des sourds-muets*, qui renferme l'alphabet, les premiers éléments de lecture et les premières règles de grammaire; puis, d'un livre appelé *Le mot et la chose*, volume où le mot est placé en regard d'une petite gravure, il commença à lui ap-

prendre à lire ; puis, en lui faisant copier les lettres sur un tableau noir, lui apprit à écrire.

Lorsqu'il me confia la suite de l'éducation de son enfant, celui-ci savait lire et écrire très correctement et connaissait les premiers éléments d'arithmétique. Il avait huit ans.

Aucun signe conventionnel n'avait été et ne fut jamais employé ; famille et amis parlaient à l'enfant comme s'il eût entendu, accompagnant la parole de gestes naturels ; les siens étaient expressifs, gracieux et charmants.

Je ne fis aucune autre étude préparatoire à mon nouveau professorat que celle des vingt-cinq signes alphabétiques, et je suis convaincue qu'il n'y en a point d'autres à faire, car je me suis toujours fait comprendre de tous les sourds-muets, mais je dois l'avouer, particulièrement de ceux qui ont été élevés dans la famille ou dans les écoles chrétiennes, dont quelques-unes, en Bretagne, se chargent de l'éducation des enfants sourds-muets de leur circonscription.

Aussi me suis-je toujours appliquée à multiplier les rapports de mon jeune élève avec les enfants de son âge et toutes sortes de personnes.

Une excessive légèreté de caractère gâtait cette riche nature, qu'entraînaient à la flânerie la facilité du travail et une imagination d'une excessive mobilité. Je le soumis aux études régulières, ce qui n'avait pu être fait jusque-là par le père. Je commençai mon enseignement pédagogique par l'histoire sacrée, dont je faisais de petits résumés fort courts, n'employant que les mots les plus simples et les phrases les plus courtes et les plus précises. J'exigeai qu'il les apprit de mémoire. J'ajoutai, quelques mois après, la géographie et l'histoire.

Les livres élémentaires ne me convenant pas, j'écrivais chaque

jour des leçons que je graduais, d'après la somme de connaissances acquises. La récitation était remplacée par la transcription sur le tableau noir. Puis je posais diverses questions ; les réponses me donnaient la mesure du progrès accompli.

Je ne sais si les livres pédagogiques de l'Institution sont changés, mais ils étaient bien loin alors de la clarté et de la brièveté nécessaires à des enfants pour lesquels l'étude des faits se complique de l'étude des mots.

Avant de faire apprendre les leçons, je les expliquais dans leurs moindres parties; c'est du reste une méthode que je crois nécessaire à tous les enfants, elle leur rend le travail moins pénible; je l'ai toujours employée avec succès.

Lorsque la somme de ses connaissances en histoire fut assez considérable pour lui fournir quelques faits intéressants, j'exerçai mon élève à de petites compositions de style servant en même temps de répétition aux leçons apprises précédemment.

Ce travail est fort pénible aux sourds-muets, ils intervertissent fréquemment l'ordre des lettres, et surtout celui des mots ; n'était principalement pour mon élève, à cause de son extrême légèreté.

Afin de lui donner plus de facilité à former ses phrases, je commençai à cette époque à lui enseigner la syntaxe ; j'obtins de très bons résultats en le forçant à l'application constante de l'ordre logique. L'analyse grammaticale lui était familière ; j'exigeais que les compléments indirects suivissent toujours les compléments directs, sans permettre les inversions. Ce travail contraignait son esprit au raisonnement ; les intelligences brillantes comprennent plus par l'intuition que par la réflexion ; comme les miroirs de Venise, elles reflètent instantanément l'image présentée avec une netteté parfaite ; mais qu'une autre image succède, il ne reste rien de la précédente.

En même temps, je commençai de lui faire suivre un cours supérieur de grammaire, estimant que lorsqu'il posséderait suffisamment l'art de traduire sa pensée, le grand lien social serait établi.

En lui enseignant la nature des lettres et des syllabes, il me vint à l'esprit d'essayer de les lui faire prononcer suivant leur indication grammaticale. Je parvins à lui faire comprendre les différentes prononciations des labiales, des dentales, des gutturales, etc. J'employai les moyens les plus vulgaires pour l'initier au mécanisme des divers organes du son.

Je lui fis remarquer les contractions différents des lèvres, dessinant un sourire pour l'*i*, s'arrondissant pour l'*o*, et pour l'*u* ébauchant un baiser.

En introduisant son petit doigt dans ma bouche, je lui faisais apprécier la fonction des dents se serrant pour arrêter le son, ou s'écartant pour le laisser fuir en sifflant, les mouvements si considérables de la langue, tantôt séparant les dents, tantôt frappant le palais, tantôt s'appuyant au mur d'ivoire.

Les consonnes formant des syllabes, j'appuyais le bout de ses doigts sur ma gorge, pendant que je les prononçais ; et il se rendait ainsi compte des contractions de la glotte.

J'obtins les syllabes nasales en lui pinçant le nez. Pour la lettre *R*, je m'avisai d'un gargarisme.

Lorsque le nom d'une consonne était bien su, j'y joignais celui d'une voyelle, comme dans l'épellation ordinaire.

Les syllabes muettes présentèrent de grandes difficultés. Je me souviens que la lettre *l* me demanda plusieurs jours de travail ; j'y tenais beaucoup, à cause de sa similitude avec le pronom ; désespérant d'y parvenir, je m'avisai de verser de la crème dans deux soucoupes, et, prenant un chat, dont je tolérais la présence

sur la table de travail, je le mis devant le liquide affriolant, en faisant remarquer à l'enfant sa langue rose. Je lui donnai l'autre soucoupe ; la démonstration eut un plein succès.

Les premières contractions de la bouche sont toujours exagérées ; mais, peu à peu, l'habitude les rend insensibles ; la voix des sourds-muets garde un timbre enfantin, grêle et monotone. Les progrès de la parole furent rapides ; mon élève demanda bientôt tout ce dont il avait besoin, en appelant chacun par son nom d'une façon très distincte. Arrivée à ce point, je lui fis faire tous les jours une petite lecture à haute voix. Il se préparait à sa première communion. Je choisis pour cet exercice les saints Évangiles, dont la simplicité et la grandeur est surtout comprise des petits et des malheureux. Il récitait facilement à haute voix ses prières et son catéchisme.

Notre respectable curé m'offrit d'exempter mon élève de l'assistance au catéchisme de la paroisse ; je jugeai au contraire que cette réunion d'enfants de toutes les classes, assemblés pour la préparation de l'œuvre si importante de la première communion, le grand pas du chrétien sur la route de la véritable fraternité, — ne pouvait que lui être profitable en déposant dans sa jeune âme les premiers germes de l'égalité humaine et lui en offrant les meilleurs moyens d'application.

Mon fils connut bientôt tous ses petits camarades. Compris de tous, comme il le fut toujours jusqu'à son entrée à l'Institution, il suivit les leçons du catéchisme, en fit les analyses, se distingua par son application et son instruction, et mérita bien les prix qu'il remporta aux concours et aux examens.

Après la première communion, et tout en continuant les études, je commençai l'enseignement du dessin, pour lequel il montrait des aptitudes remarquables. Comme tous les fils

d'Adam, les défauts de cet enfant côtoyaient ses qualités ; se facilité créatrice se traduisait en moquerie. Son esprit brillant et fin, toujours en éveil, saisissait d'un coup d'œil le trait saillant du caractère ou de la physionomie, l'allure particulière à chacun, son geste habituel, ses aptitudes ou sa manie.

D'un signe rapide, toujours juste, la personne était clairement désignée soit par le geste, soit par le crayon. Il me fallut beaucoup de temps et de peine pour lui faire comprendre que la charité et la politesse interdisaient absolument ces façons qu'on avait eu le tort de développer dans sa première jeunesse. Appliquée au dessin et sagement dirigée, cette faculté pouvait devenir précieuse ; elle l'eût conduit au talent, s'il m'eût été donné d'achever l'œuvre commencée.

Des malheurs successifs changèrent notre position de fortune. N'ayant plus la possibilité de m'occuper exclusivement de mon cher enfant, et d'ailleurs ne possédant pas le talent nécessaire pour son éducation artistique, je continuai la surveillance facile des études scolaires, et je le fis entrer à l'école de dessin, rue de l'École-de-Médecine ; sa position et ses progrès intéressèrent les professeurs. Je n'eus qu'à me louer de leur bienveillance. Je n'avais pas l'ambition de faire de mon fils un artiste dans le sens élevé du mot, mais je voulais lui faire apprendre une profession artistique, la sculpture sur bois ; s'il avait du talent, il ferait sa route lui-même.

J'étais astreinte par ma nouvelle position à un travail continu. Mon fils en éprouvait une grande peine; il avait pour moi l'affection la plus tendre, comprenait les tristesses de la famille et me rendait toutes sortes de services avec une habileté et une adresse sujet d'admiration pour tous ceux qu'il fréquentait.

Il connut bientôt Paris et fit toutes mes courses, portant et rapportant mon travail, rassortissant les fournitures. Jamais il ne commit d'erreurs : métrage des dentelles, qualité et dessins des broderies, sommes à recevoir ; il mettait dans ses rapports avec les fabricants une intelligence et une politesse qui n'étaient pas sans influence dans mes relations avec eux.

Malheureusement on parlait beaucoup de lui dans le cercle de nos relations; sa beauté remarquable et sympathique en faisait un sujet de conversation et d'étonnement. Je ne sais trop comment cela se fit, mais un jour je reçus la visite du sous-directeur de l'École des sourds-muets; après deux ou trois visites, on offrit une bourse et l'assurance d'une position à la fin des études, soit qu'il reste professeur à l'Institution, soit que, selon mes vœux, il continuait le dessin et apprit la sculpture d'ornement.

Que pouvais-je faire ? Je n'avais aucun droit, je n'étais pas la mère ; malgré mes observations et mes prières, l'Institution s'empara de mon œuvre, non pour l'achever, mais pour la détruire.

Les premiers mois passés à l'Institution furent pénibles pour mon fils; il s'habitua difficilement aux signes, comprenait mal ses compagnons et s'ennuyait.

Les visites et les congés étaient un continuel sujet de larmes ; enfin sa légèreté naturelle et l'arrivée de deux jeunes gens dont la première éducation s'était faite en famille lui firent prendre patience.

Je m'aperçus promptement que la marche ascendante des études s'arrêtait ; j'attribuai ce fait au chagrin de la séparation, au changement de méthode, tout en reprochant à mon enfant son manque de courage.

Je sais tout ce qu'on apprend dans ma classe », me répondit-il.
Je tentai de le faire passer dans une classe supérieure ; on me

fit cette réponse : « Madame, il pourrait certainement entrer à la classe supplémentaire, mais on ne la suit que la dernière année, et l'élève doit auparavant passer par toutes les autres classes. — Pour ceux qui entrent à l'institution en commençant, je le comprends, mais pour lui qui est déjà avancé ? insistai-je. — Il est dans la classe de son âge, Madame ; c'est le règlement ; il a encore quatre ans à attendre.

Quatre ans ! c'était quatre ans pour oublier. J'essayai en vain de lutter à la maison. Pendant les sorties, je m'efforçai de conserver quelques gerbes de cette moisson semée avec tant d'amour. Je fus vaincue par l'esprit de routine.

La parole se fit de plus en plus rare.

« À quoi bon parler ? me disait l'enfant ; je n'entends pas, on se moque de moi ; les professeurs nous disent que nous parlons mal et le médecin nous défend de nous fatiguer à cet exercice inutile. »

Lorsque j'essayais de démontrer à mon fils et à ses amis la nécessité où ils seraient un jour de se faire comprendre de tous, ils me répondaient avec une conviction désespérante :

« Nous sommes malheureux ; c'est aux entendants-parlants d'apprendre notre langue et nos signes ; d'ailleurs ils profitent de notre infirmité pour nous tromper. On nous recommande de nous soutenir pour nous défendre contre la société. »

Je perdis peu à peu l'espoir de renouer, dans le cœur de mon fils, le lien si nécessaire de la solidarité humaine. J'avais dit à l'enfant :

« Dieu a créé le monde matériel pour l'homme, mais il a créé l'homme pour la société ; il doit s'y épanouir dans son amour pour ses frères. »

L'instituteur disait à l'adolescent : « Prenez garde, votre infirmité

vous place en dehors de la société ; elle se jouera de votre impuissance, défendez-vous. »

L'envieuse jalousie, l'oubli des sentiments de famille, la défiance et la haine, voilà les fruits amers de cette éducation.

Quelques semaines ou quelques mois après leur admission, selon l'étendue de leurs connaissances, les enfants disent le plus naïvement du monde :

« Les parents *des* sourds-muets ont la honte de l'infirmité de leurs enfants. Avant le bon abbé de l'Épée, ils les abandonnaient ; aujourd'hui l'État a fondé une école pour les recueillir et les élever ; l'abbé de l'Épée est notre père ; notre directeur et nos professeurs, voilà notre famille. »

Que j'ai vu pleurer de mères, à ce discours !

Comme les autres, j'ai reçu en plein cœur cette doctrine ; mais dans l'écroulement général de si belles facultés, la tendresse est restée, — dernière épave !

Je ne crois pas que les professeurs aient conscience de ce qu'ils font ; ils sont pour enseigner des infirmes, selon une méthode qui leur est désignée. Convient-elle à tous ? N'en doutez pas ! c'est celle de l'abbé de l'Épée. Il ne suffit pas de donner l'enseignement des signes, il faut en comprendre l'esprit. Il faudrait se faire petit, comme le serviteur de Dieu, pour se faire comprendre des petits et éveiller les sentiments à défaut des oreilles. Mais comme, dans l'enseignement officiel, aucune des facultés morales n'est en jeu, tout se concentre dans une démonstration matérielle et immuable.

Si de la classe nous passons à l'atelier, l'insuffisance du travail a de plus terribles conséquences, car il n'est pas absolument nécessaire d'être de première force en histoire, ni même en grammaire,

pour devenir honnête homme et bon citoyen ; mais il est absolument indispensable d'être un habile et laborieux ouvrier. Or, le temps pris sur les études pour l'apprentissage ne peut être qu'une préparation. Ce temps suffit à donner au jeune homme aisé une occupation agréable, utile à la santé ; mais lorsqu'il s'agit d'un labeur quotidien qui doit nourrir la famille, c'est bien différent !

Il faut donc à dix-huit ans recommencer l'apprentissage ; mais il est bien tard pour vaincre les habitudes de nonchalance prises dans ces ateliers d'amateurs.

C'est la grande déception qui frappe la plupart des familles laborieuses ; elles se trouvent chargées tout à coup d'un homme ayant de grands besoins et peu de moyens de les satisfaire, d'un homme qui, outre son ignorance et son incapacité industrielles, apporte au foyer paternel les vanités malsaines de l'éducation qui fait les déclassés.

Grave péril de cette éducation mixte, bonne seulement pour les classes aisées pernicieuse aux enfants de cultivateurs et d'ouvriers, les plus nombreux de l'Institution.

Aux jours des distributions de prix, les portes ouvertes montrent les dortoirs, les réfectoires, les lavabos et les cuisines, tout cela brillant et reluisant ; les murs des couloirs sont garnis de tableaux, fort ingénieux et fort utiles, je me hâte d'en convenir. Les vitrines contenant les travaux des élèves sont pleines, et les moindres objets soigneusement étiquetés. Mais quel vide sous ces apparentes richesses !

À la vue de ce luxe relatif, que leurs mansardes ou leur petite ferme sont loin de leur représenter, combien ai-je entendu d'honnêtes parents s'écrier : « Le cher enfant, il est mieux ici que chez nous! »

Hélas, pourquoi l'oiseau blessé a-t-il quitté l'humble nid ?

Neuf fois sur dix, le pauvre logis lui devient un objet de dégoût, la nécessité du travail un fardeau d'autant plus pesant qu'il y est malhabile ; sa famille est une ennemie qui se joint aux étrangers pour le persécuter.

Avant son entrée à l'Institution, toutes les misères trouvaient dans le cœur de mon fils support et compassion ; leur vue l'aidait à porter sans aigreur sa part du fardeau des misères humaines. Il remerciait ardemment le Souverain Maître de la vie, de sa santé, de ses deux yeux, de ses mains adroites et de ses pieds agiles ; à l'Institution, il apprit à pleurer sur lui-même, à envier l'ouïe à l'aveugle, la parole au boiteux.

Avec la résignation il perdit la gaieté; jusque-là, adroit à tous les jeux, aucun de nos plaisirs ne le laissait indifférent; il aimait passionnément le théâtre, l'Opéra surtout, à cause de la sensation du son, éprouvée et communiquée au cerveau par l'épigastre.

La trépidation du sol donne à presque tous les sourds-muets le sentiment de la mesure. Mon fils dansait parfaitement et ses succès au bal lui ouvraient toutes les portes, les cavaliers étant chose assez rare. Il mimait avec talent, accordant ses gestes à la musique. Bien que superficielles, ces qualités aimables lui étaient une occasion de relations agréables et utiles ; aussi je m'étais appliquée à les développer et à les diriger. Elles lui étaient naturelles, elles survécurent seules aux heureuses années passées au sein de la famille.

Lorsque mon fils entra à l'Institution, la terre bien préparée avait reçu la semence; elle n'y germa pas, faute de culture ; peu à peu l'ivraie étouffa le bon grain.

Comme tous les autres, il revint au foyer, inhabile au travail. Il était trop tard pour recommencer les rêves d'autrefois ; il fallut demander à n'importe quelle industrie une position.

Aujourd'hui il a quarante ans; il voit rarement sa famille, qui pleure tant de facultés perdues.

Je voudrais crier à toutes les mères :

Gardez vos enfants; que de bonne heure ils partagent vos joies, vos labeurs et vos peines; qu'après une séparation plus ou moins longue, ils ne rentrent pas au foyer domestique, étrangers à votre langage, à vos usages, à vos besoins. L'éducation du sourd-muet n'est pas plus difficile que celle des autres enfants; elle est seulement plus longue. L'impérieux besoin de l'âme humaine de se communiquer à d'autres âmes et la curiosité naturelle à l'enfance sont les deux grandes forces qui poussent le jeune sourd-muet à se mettre en rapport avec ceux qui l'entourent ; elles l'aident à se maintenir dans la vie commune. Ces deux forces sont annihilées dans l'école, où tout est calculé, au contraire, pour rendre la vie matérielle facile, mais seulement à l'Institution, seulement entre les élèves, système qui ne tend à rien moins qu'à séparer ces malheureux enfants du reste de la société.

C'est le contre-pied de la pensée du fondateur de l'école, qui voulait briser les barrières élevées par l'ignorance entre le sourd-muet et l'entendant-parlant, multiplier leurs rapports, faire rentrer l'infirme dans la vie sociale, et non l'en faire sortir.

Je sais que les familles laborieuses ne peuvent se charger de l'instruction de leurs enfants. Mais n'y a-t-il pas des sœurs de charité ? N'y a-t-il plus de professeurs dévoués dans nos écoles ? Vingt-cinq signes alphabétiques de plus à connaître ne chargeront guère les examens. Or, je soutiens que cette connaissance est la seule indispensable ; une demi-heure de leçon particulière le matin, autant l'après-midi, suffisent pour enseigner au sourd-muet ce qu'il ne peut apprendre avec ses compagnons. Un tableau de ces vingt-cinq signes, dans la classe, l'auront bientôt mis en

rapport avec tous. La mimique naturelle, la meilleure, lui rendra facile l'expression de sa pensée. Élevé au milieu des siens, compris de tous, il connaîtra et remplira facilement les grands devoirs de la société, qui doit pouvoir compter sur tous ses enfants.

Chez le même éditeur, aux Essarts-le-Roi

Édition Papier ou numérique :

Dictionnaire étymologique et historique de la langue des signes française, Yves Delaporte, 2007.

Écrire les signes, Marc Renard, 2004.

Gestes des moines, regard des sourds, Aude de Saint-Loup, Yves Delaporte et Marc Renard, 1997.

Gros signes, Joël Chalude et Yves Delaporte, 2006.

Je suis sourde, mais ce n'est pas contagieux, Sandrine Allier, 2010.

Là-bas, y'a des sourds, Pat Mallet, 2003.

La lecture labiale, pédagogie et méthode, Jeanne Garric, 2011.

La tête au carreau, Antoine Tarabbo, 2006.

Le Cours Morvan, impossible n'est pas sourd, Martine et M. Renard, 2002.

Léo, l'enfant sourd, tome 1, Yves Lapalu, 1998.

Léo, l'enfant sourd, tome 2, Yves Lapalu avec Xavier Boileau et Michel Garnier, 2002.

Léo retrouvé, Yves Lapalu, 2009.

Le retour de Velours, Éliane Le Minoux et Pat Mallet, 2007.

Les durs d'oreille dans l'histoire, Pat Mallet, 2009.

Les sourds dans la ville, surdités et accessibilité, M. Renard, 3^e éd. 2008.

Les Sourdoués, Sandrine Allier, 2000.

Meurtre à l'INJS, Romain de Cosamuet, 2013.

Sans paroles, Pat Mallet, 2012.

Sourd, cent blagues ! Petit traité d'humour sourd, T.1, M. Renard et Y. Lapalu.

Sourd, cent blagues ! Tome 2, Marc Renard et Yves Lapalu, 2000.

Sourd, cent blagues ! Tome 3, Marc Renard et Michel Garnier, 2010.

Tant qu'il y aura des sourds, Pat Mallet, 2005.

Édition numérique :

Bibliothèque sourde, Martine et Marc Renard, 2014.

Fragments d'identité, Joël Chalude, 2014.

Gédéon, non-sens et p'tits canards, Yves Lapalu, 2012.

L'esprit des sourds, Yves Bernard, édition numérique, 2014.

Le Surdilège, cent sourdes citations, Marc Renard et Pat Mallet, 2014.

Aux origines de la langue des signes française : Brouland, Pélissier, Lambert, les premiers illustrateurs (1855-1865), Marc Renard, 2013.

Domaine public

Cette collection propose des rééditions de textes célèbres dans une version modernisée plus facile à lire que les originaux.

Nous espérons l'enrichir progressivement.

Ces œuvres sont tombées dans le domaine public. Elles sont libres de droits. C'est pourquoi l'utilisation des fichiers est libre de droits numériques.

Seule l'utilisation commerciale de ces versions est interdite.

Pour chaque livre nous proposons un extrait en téléchargement direct et la version intégrale (en téléchargement après validation de votre adresse courriel pour l'envoi des fichiers).

Afin de vous éviter de télécharger un grand nombre de ces livres, nous vous proposons un CD qui regroupe l'ensemble des livres anciens gratuits mis en lignes jusqu'à fin 2014 (plus de 130 livres).

Visitez notre site :

www.2-as.org/editions-du-fox

