

1881

Pasquale Fornari

**COMPTE-RENDU
DU CONGRÈS INTERNATIONAL
POUR L'AMÉLIORATION DU SORT
DES SOURDS-MUETS
TENU À MILAN DU
DU 6 AU 11 SEPTEMBRE 1880**

Domaine public

Éditions du Fox

PRÉSENTATION

Ce compte-rendu a été publié sous l'égide du Ministère italien de l'Instruction publique. Toutefois, le rapporteur, rédacteur et compilateur est Pascale Fornari (1837-1923), maître à l'Institution royale des sourds de Milan ; il est donc juste de lui en attribuer la paternité.

Quiconque s'est déjà intéressé, même de loin, aux sourds et, ou, à leur langue des signes a rencontré, inévitablement, le célèbre « Congrès de Milan » qui affirma la « supériorité de la méthode orale pure » et rejeta l'emploi des signes dans l'enseignement. Il n'y aura pas eu d'interdiction de droit, mais seulement de fait. En France, il faudra attendre exactement un siècle, 1980, pour que cet interdit soit officiellement levé, par un amendement rédigé par Laurent Fabius qui était, à l'époque, député de Seine-Maritime.

Bien des choses ont déjà été écrites sur ce Congrès (voir, notamment, *L'esprit des sourds* d'Yves Bernard, aux Éditions du Fox, qui propose une analyse détaillée des congressistes et de leurs débats), mais, curieusement son Compte-rendu est presque introuvable et n'est pas numérisé. Peut-être car il été édité en Italie, quoique essentiellement en français. En France, on trouve surtout le rapport qu'Ernest La Rochelle a établi à l'attention de la famille Pereire (disponible dans la même collection).

L'histoire, paraît-il, ne se répète pas ; elle est pourtant animée d'excessifs mouvements de balancier. La vérité d'une époque est l'erreur d'une autre. À chaque fois, les esprits raisonnables déplorent que le balancier aille trop loin dans un sens comme dans l'autre.

Notre époque a donné tort au Congrès, mais il faut craindre que l'avenir ne lui donne raison.

C'est en réunissant, à partir de 1760 avec l'abbé de l'Épée, un assez grand nombre d'élèves dans un même lieu, que les établissements d'enseignement spécialisés ont permis la formation d'un groupe de locuteurs, de signeurs, suffisamment nombreux pour que la langue des signes sorte du protolangage familial, se développe et se stabilise.¹

Or, la loi de 2005 a imposé l'intégration individuelle des enfants sourds dans les écoles où ils se trouvent isolés. Sans un groupe de locuteurs suffisamment nombreux, une langue disparaît.

Il est connu que les sourds étaient très faiblement représentés à Milan et seulement par :

- Claudius Forestier, directeur de l'école gestualiste de Lyon
- Théobald, professeur à l'INSM de Paris
- James Denison, principal de la *Kendall School* à Washington
- Felice Carbonera, sourd parlant, professeur à Milan, mais partisan de l'oralisme.

Quatre sourds sur 250 congressistes. Cela paraît scandaleux, mais Milan était un congrès de professionnels, non ouvert au public. Or, les enseignants sourds étaient rarissimes et il n'est donc pas si étonnant qu'ils soient si faiblement représentés. Le compte-rendu n'évoque aucune intervention des sourds français ni aucune contribution écrite. Ceux qui défendent la méthode mixte, sont les Américains Gallaudet, entendant mais fils et époux de

1. voir : <http://www.2-as.org/editions-du-fox/telechargement-surдите/57-aux-origines-de-la-langue-des-signes-française-brouland-pelissier-lambert-1ers-illustrateurs-1855-a-1865-v-numerique.html>.

sourdes ; et Denison. Les États-Unis n'adopteront pas les résolutions du Congrès de Milan et continueront à utiliser les signes dans l'enseignement.

Si ce congrès a pu se prononcer pour la « méthode orale pure », c'est qu'elle était déjà très largement adoptée dans diverses écoles françaises, Bordeaux notamment, et les nombreux établissements gérés par les frères de Saint-Gabriel ; et généralisée en Allemagne et en Italie. Ainsi, ce Congrès n'est pas un basculement, mais un aboutissement.

Enfin, il faut se souvenir de l'extrême religiosité du XIX^e siècle. Milan était aussi un congrès réunissant, en majorité, des hommes d'église. Selon la doctrine catholique, et certains ne manquent pas de le rappeler au congrès, tel l'abbé Balestra, militant acharné, surnommé *le chevalier errant de l'oralisme*, la parole est d'essence divine, c'est un don de Dieu. Donc, dans l'esprit de ces hommes (les femmes sont aussi rares que les sourds) à la foi catholique, rendre la parole aux sourds, c'était parfaire l'œuvre divine.

Cet ouvrage achève notre cycle éditorial consacré au congrès de Milan, qui réunit les ouvrages suivants :

- le *Rapport* d'Ernest La Rochelle à la famille Pereire² ;
- Les *Notes au programme du congrès* de Boselli³ ;
- le *Rapport* d'Adolphe Franck au ministère de l'Intérieur⁴ ;
- et enfin le présent Compte-rendu.

Voici donc le Compte-rendu officiel de ce Congrès qui émerge de l'histoire tel un monolithe, aveugle et noir, planté au cœur de la culture sourde.

2. <http://www.2-as.org/editions-du-fox/livres-anciens/97-1880-le-congre-de-milan.html>.

3. <http://www.2-as.org/editions-du-fox/livres-anciens/209-1880-notes-au-programme-boselli.html>.

4. <http://www.2-as.org/editions-du-fox/livres-anciens/252-1880-congres-de-milan.html>



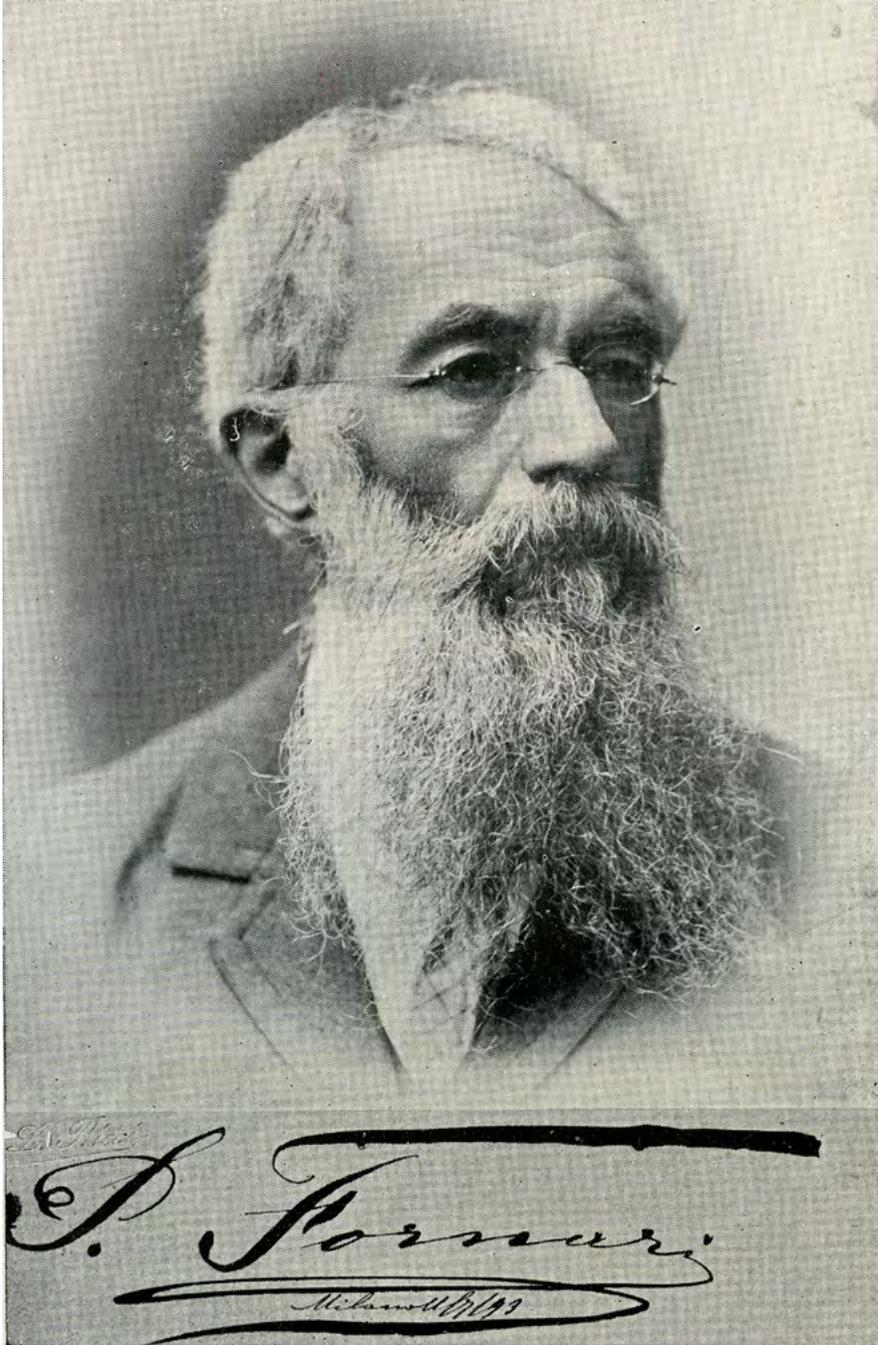
Institut technique Carlo Cattaneo, rue Santa-Marta à Milan, lieu du Congrès



Milano - Piazza Arduina

341

Institut des sourds de Milan, qui sera visité par les congressistes



Pascale Fornari (1837-1923), secrétaire général du Congrès, rapporteur, rédacteur et compilateur du Compte-rendu, directeur des études à l'Institution royale des sourds de Milan



Luigi Boselli

Il ne participe pas au congrès, mais publie un livre (disponible dans la même collection) en réponse aux questions pré-congrès



L'abbé Tarra, président du Congrès de Milan

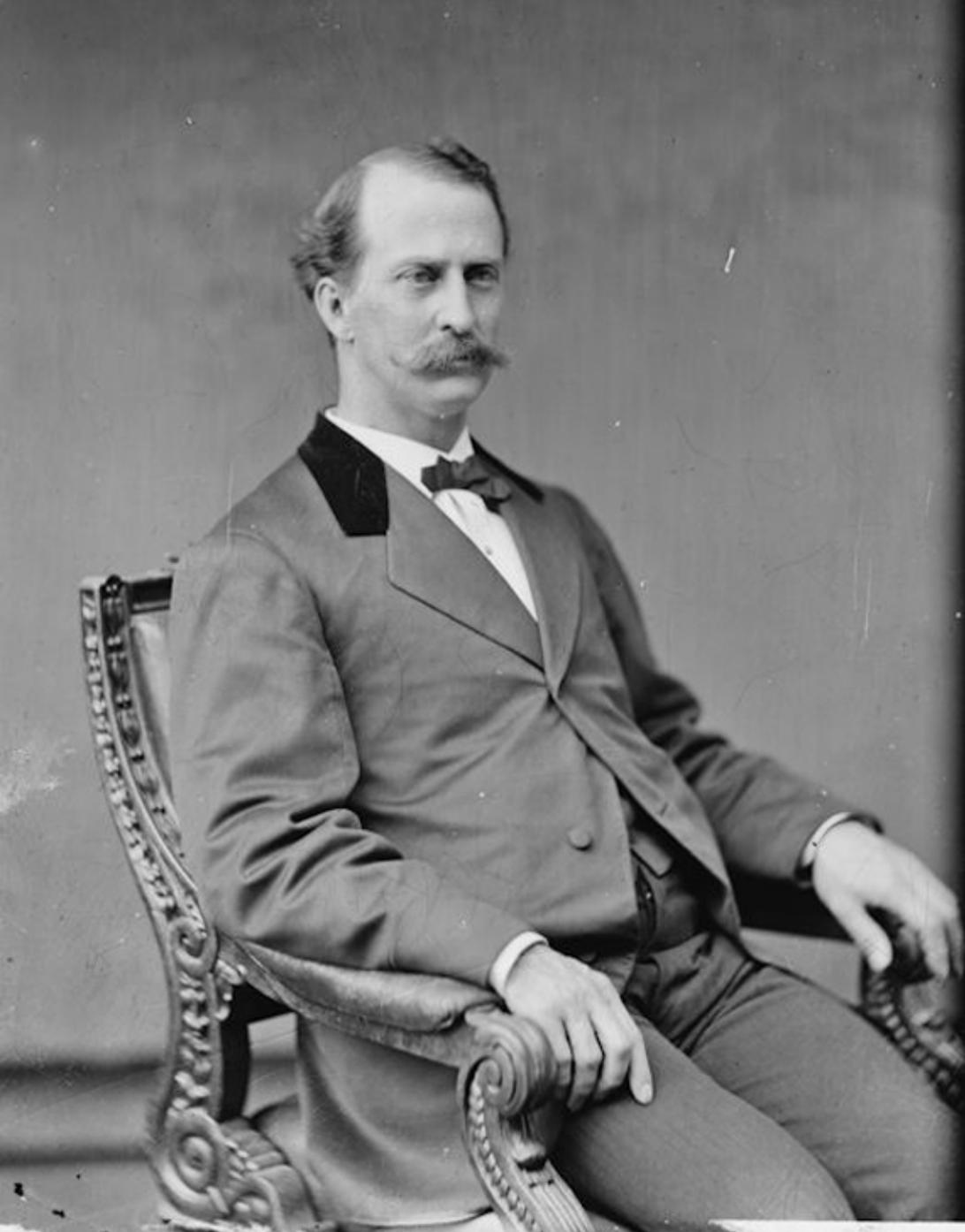


Tomaso Pendola, directeur de *L'Educazione dei sordomuti*, publié à Sienne



I primi 4 sordomuti con don Giulio Tarra, rettore, con don Eliseo Ghislandi e col maestro sordomuto Carbonera.

Giulo Tarra, Elisei Ghislandi et Carbonera Felice (eff.), avec quatre élèves. Carbonera, l'un des quatre sourds présents au Congrès, était un professeur sourd-parlant et se prononcera en faveur de la méthode oraliste. Il fournit une courte contribution (voir Appendices)



Edward Miner Gallaudet, président et professeur de sciences morales et politiques au Collège national des sourds-muets à Washington. Il défend la méthode mixte



Le révérend Thomas Gallaudet



**James Denison,
professeur à l'Institution des sourds-muets de Washington**



Isaac Lewis Peet,
principal de l'Institution des sourds-muets de New-York.



Émile et Isaac Pereire, arrières petits-fils de Jacob-Rodrigue Pereire, membres honoraires du Congrès. La famille Pereire vit ce congrès comme une revanche sur l'abbé de l'Épée qui avait méprisé son aïeul. Elle financera le déplacement des frères de Saint-Gabriel, tous oralistes



Eugène Pereire



Adolphe Franck, philosophe, représentant du ministère de l'Intérieur français. Il ne se contente pas d'écouter, mais participe activement à la rédaction des recommandations. Il n'est pas professeur, se laisse abuser par les démonstrations truquées des écoles italiennes et retourne sa veste: jadis partisan de la méthode intuitive, il opte pour l'oralisme.

Auteur d'un rapport au ministre, disponible dans la même collection



Oscar Claveau, inspecteur général des Institutions de bienfaisance en France, délégué du Gouvernement français



Émile Grosselin, participe au Congrès et fournit une contribution écrite (voir en Appendices). Son père Augustin, a inventé la Phonomimie, méthode oraliste pour faire parler les sourds



Abbé Edouard Rieffel, supérieur de l'école des sourds-muets de la Grande Chartreuse à Saint-Laurent-du-Pont (Isère-France)



Frère Bernard, directeur de l'école des frères de Saint Gabriel à Toulouse.



**Claudius Forestier, sourd-muet, directeur de l'Institut des sourds-muets de Lyon.
Il ne remet pas de contribution écrite et reste silencieux durant tout le congrès**



Théobald, le second sourd-muet français, comme Forestier, il ne participe ni aux contributions écrites, ni aux débats



Hugentobler
allemand, vice-président du Congrès



**De Haerne, belge directeur de l'école des sourds-muets de Liège
Il ne participe pas au Congrès, mais remet une contribution
(voir dans les Appendices)**

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

COMPTE-RENDU
DU
CONGRÈS INTERNATIONAL

POUR L'AMÉLIORATION DU SORT

DES SOURDS-MUETS

tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880



ROME
IMPRIMERIE HÉRITIERS BOTTA

—
1881

TABLES DES MATIÈRES

Avertissement	30
Préliminaires	32
Documents :	
A - Circulaire du Comité local	43
Questions	45
B - Invitation de la Commission d'organisation	48
C - Circulaire du Comité d'organisation	55
D - Programme des épreuves scolaires des sourds-muets pauvres	60
Épreuves des études pour les élèves de l'Institution Royale-nationale	64
E - Programme du Congrès	68
F - Règlement du Congrès	72
Table des membres du Congrès	74
Ses actes :	
Inauguration et première séance (6 septembre)	91
II ^e séance du matin (7 septembre)	110
III ^e séance d'après-midi (7 septembre)	140
IV ^e séance du matin (9 septembre)	182
V ^e séance du matin (9 septembre)	222
VI ^e séance du matin (10 septembre)	274
VII ^e séance d'après-midi (10 septembre)	302
VIII ^e séance du matin (11 septembre)	312
Séance de clôture (11 septembre)	329
Appendice des Mémoires présentés au Congrès :	
Réponse à la question spéciale n° 1 par M. S. John Ackers	353

Dell'educazione del sordomuto colla parola di don V. Brambilla	367
Rapport sur diverses questions par M. David Buxton	398
Lettera del signor Felice Carbonera, sordoparlante ...	410
Memoria su diverse questioni del cav. Dionisio Cozzolino	412
Enseignement d'après la méthode combinée par M. D. De Haerne	415
Sur l'enseignement secondaire et supérieur (Quest. spéc. 2) par M. Edward Gallaudet	426
Communication de M. É. Grosselin sur la 4 ^{ème} question du chapitre : Méthodes	436
Sur diverses questions par M. D. Hirsch	444
Rapport sur les mémoires en réponse à la 1 ^{ère} et 2 ^e question spéciale du programme, par M. A. Houdin	451
Sur diverses questions par M. A. Kinsey	467
Lecture faite par M. Magnat dans la séance II du 7 septembre	480
Paroles du D. M. Treibel sur les questions 2 ^e et 3 ^e ...	505
Id. sur la question 5 ^e	527
Analyse du mémoire de M. Sawallisch en réponse à la question n°. 1 : Méthodes, par M. L. Vaïsse	510
Parole del dott. signor A. Zucchi per l'inaugurazione della lapide al conte A. Porro	515
Table des livres et des opuscules présentés à la Présidence pendant le Congrès	521
Publications sur le Congrès	526

ALLA MEMORIA DI
EMANUELE FILIBERTO AMEDEO
PRIMOGENITO DELL' INVITTO PRINCIPE TOMASO
STIPITE DELLA CASA SAVOJA-CARIGNANO
E PRIMO TRA I SORDOMUTI ITALIANI
ISTRUITO NELLA PAROLA
FIN DAL SECOLO XVII
UOMO DI VIVACISSIMO INGEGNO
PER VALORE E PER SENNO
DEGNO DELLA GLORIA DEGLI AVI
E DEI FIGLI GUI DOVEVA ITALIA
AFFIDARE SUE SORTI
QUESTI ATTI DEL CONGRESSO INTERNAZIONALE
PER ALLEVIARE UN A DELLE PIÙ GRANDI SVENTURE
RACCOLTO IN MILANO
AUSPICI E REGNANTI
UMBERTO E MARGHERITA DI SAVOJA
INTERPRETANDO LA VOLONTÀ DEI COLLEGHI
IL COMPILATORE CONSACRA

AVERTISSEMENT

Ce volume a été rédigé d'après les comptes-rendus sténographiques, les mémoires remis ou envoyés par les orateurs, les notes prises pendant le Congrès et les travaux qui ont été publiés sur ce sujet dans la suite. J'ai conscience d'avoir rempli mon devoir par rapport à la fidélité, à l'impartialité et à la diligence ; mais, malheureusement, à cause de la faiblesse de mes forces, trop inférieures à une telle tâche, et distraites par d'autres devoirs et à cause aussi de la nature du travail, je dois implorer l'indulgence des lecteurs et surtout celle des orateurs, dont la pensée n'a pas été rendue aussi nette et aussi élégante qu'ils l'ont présentée aux assistants, car je n'ai pu faire avec tous les membres du Congrès ce que j'ai fait avec plusieurs d'entre eux, auxquels j'ai montré les passages qui les concernaient afin qu'ils y fissent leurs corrections ou leurs modifications. Par un sentiment de respect pour les pensées d'autrui, dans les traductions, parfois, *fidus interpres*, on a préféré l'intégrité de la phrase textuelle à l'élégance, et je dirai presque à la pureté de la langue dans laquelle on la traduisait, ou bien on a fait connaître la différence par de petites notes ou par des parenthèses. Enfin dans l'Appendice on a fidèlement compris les mémoires, tels que leurs auteurs nous les ont transmis, en dehors de l'exception dont il est parlé à la page 317 ; et grâce au consentement des personnes intéressées on les a conservés dans leur langue, italienne ou française, pour ne traduire que ceux qui étaient rédigés dans d'autres langues.

J'ai voulu dire cela pour expliquer le motif et la conduite de cet ouvrage en allant au devant de quelques remarques qui pourraient se produire, sans prétendre excuser par là les défauts que quelqu'un pourrait y découvrir. Mais si ce quelqu'un est aussi

indulgent qu'il est aimable, il voudra tenir compte de ma bonne volonté, et moi j'aurai obtenu la meilleure des récompenses dans la pensée d'avoir concouru de quelque manière à l'amélioration du sort de nos bien-aimés malheureux. ¹

Le rédacteur
P. Fornari.

1. Je dois ici remercier M. l'abbé Guérin de Marseille et MM. les professeurs Väisse et Dupont de l'Institution de Paris de l'aide qu'ils m'ont gracieusement donnée pour l'édition française.

PRÉLIMINAIRES

Sapientia aperuit os mutorum.

Sap. x, 20.

Du 23 au 30 septembre 1878 à Paris, à l'occasion de l'Exposition Universelle, on tint un Congrès international pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets. À la 7ème séance de la IVe section, à laquelle on avait confié la partie concernant les sourds-muets. L'assemblée, après avoir déterminé que l'on tiendrait un Congrès international pour l'amélioration des sourds-muets tous les trois ans, adopta la proposition de M. l'abbé Balestra que le futur Congrès international se réunirait en Italie en 1880. La Commission, ou le Comité, si on veut l'appeler ainsi, formé pour l'organiser, fut composé de messieurs :

Président honoraire. Léon Vaïsse, directeur honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets à Paris.

Président. Eugène Rigaut, conseiller municipal.

Vice-présidents. Émile Grosselin, chef-adjoint du service sténographique de la Chambre des députés à Paris.

L'abbé Lambert, premier aumônier de l'Institution nationale à Paris.

Secrétaires. Ernest La Rochelle, attaché à la bibliothèque nationale à Paris.

Jacques Hugentobler, directeur-fondateur du pensionnat des sourds-muets à Lyon.

Membres.

L'abbé Rieffel, aumônier de l'Institution des sourds-muets à Saint-Laurent-du-Pont.

L'abbé Balestra, directeur de l'Institution des sourdes-muettes à Come.

Le docteur E. O. Borg, ancien directeur de l'Institution des sourds-muets et des aveugles à Manilla, près Stockholm.

Le pasteur Paul Bouvier, directeur de l'Institution des sourds-muets protestants à Saint-Hippolyte-du-Fort.

Le frère Dieudonné, professeur de l'Institut des sourds-muets à Poitiers.

Le frère Andronien, directeur de la classe des sourds-muets à l'école primaire de l'avenue de la Roquette.

Magnat, directeur de l'école Jacob-Rodrigues Pereire, à Paris.

D'abord on avait désigné la ville de Corne comme siège du nouveau Congrès international; mais plus tard, pour des raisons que l'on conçoit aisément, on choisit au contraire la ville de Milan, qui offrait entre autres avantages d'avoir deux grandes Institutions florissantes. L'une, l'Institution Royale, qui est une vraie institution nationale dépendant de l'État ; et l'autre, celle des sourds-muets pauvres des campagnes, de la province et du diocèse de Milan, qui est une œuvre-pie de fondation privée, une des meilleures et la première sans doute dans son genre, offraient aux membres du Congrès le moyen d'étudier pratiquement les grandes et graves questions à discuter et à résoudre dans les séances, questions dont dépendait le sort du sourd-muet, à qui on aurait refusé ou accordé la parole.

Quand on eut choisi Milan comme siège du Congrès, et fixé l'époque pour la convocation du 6 au 11 septembre 1880, le Comité de Paris forma un Comité organisateur résidant à Milan ; et celui-ci fut constitué par les chefs des deux Institutions de la ville, auxquels s'adjoignirent ensuite d'autres personnes, de sorte qu'il fut définitivement constitué comme suit :

D^r Auguste Zucchi, ff. de président (actuellement président)

du Conseil directif de la Royale Institution nationale des sourds-muets.

D^r Innocent Pini, président de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres de la campagne.

D^r Jules Bianchi, membre du Conseil directif de l'Institution Royale.

D^r Joseph Sapolini, id., id.

Jean-Etienne Orelli, membre de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres.

Charles Marietti, membre de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres.

L'abbé Élisée Ghislandi, directeur de l'Institution royale.

L'abbé Jules Tarra, directeur de l'Institution des sourds-muets pauvres, secrétaire du Comité.

Au mois de janvier le Comité de Paris envoya des invitations aux instituteurs, aux institutrices et aux amis des sourds-muets. Après quoi commença la tâche du Comité de Milan.

Comme on devait pourvoir avant tout à la partie matérielle, le Comité s'adressa, aux autorités municipale, provinciale et gouvernementale pour en être assisté et aidé. Les dites autorités accédèrent généreusement aux demandes qu'on leur avait adressées.

1^o Le Comité obtint du municepe de Milan que les séances du Congrès eussent lieu dans la grande salle du R. Institut technique de Santa Marta, laquelle avait été fort convenablement meublée et pavoisée aux frais du municepe. En outre ce dernier accorda l'occupation d'autres salles du même bâtiment pour recevoir une petite exposition de livres et d'instruments destinés à l'instruction des sourds-muets, pour les réunions libres, pour le bureau de la présidence et le secrétariat; il pourvut aussi au service, à l'éclairage, à l'impression des premières communications, pour

les membres du Congrès. Le Comité obtint aussi l'obligeante coopération des employés communaux, et surtout de M. le secrétaire Charles Nava.

2° Le Conseil provincial de Milan alloua au Comité la somme de 1000 livres.

3° Le Ministère de l'instruction publique, à titre exceptionnel, offrit 2000 livres.

4° Le Conseil directif des chemins de fer accorda la réduction ordinaire de 30 % aux membres du Congrès pour le voyage d'aller et retour.

Le Comité de Milan voulant aussi pourvoir à la partie la plus intéressante du futur Congrès, afin que les délibérations de celui-ci eussent la plus grande efficacité possible, considérant de quelle importance serait un travail statistique sur les sourds-muets en Italie, sur leur nombre, sur la comparaison entre le nombre des instruits et celui des abandonnés, sur les institutions, sur les méthodes d'instruction, sur l'organisation administrative et disciplinaire des institutions elles-mêmes, etc., travail qui n'avait jamais été fait; le Comité décida d'adresser une circulaire portant une série de questions à tous les bureaux directifs des institutions italiennes, et, grâce à l'obligeant concours du comm. Bodio, directeur du bureau général de statistique, aux Préfectures pour en avoir les réponses à temps et d'une manière sûre (Document A). Trente-cinq bureaux de direction renvoyèrent leurs travaux au bureau de statistique, où, par les soins du docteur Henri Raseri secrétaire de la Junte centrale de statistique on en dressa le rapport complet et très intéressant intitulé: *Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia* (Roma, tip. Elzev. au Ministère des finances, 1880), et qui, imprimé aux frais de l'État, fut distribué à tous les Membres du Congrès. Cet ouvrage fort précieux, outre bien

d'autres avantages qu'il est inutile d'énumérer ici, servit beaucoup à préparer les esprits des Congressistes. En effet il résulte de ce travail que la méthode de la parole prévaut dans la plupart des Institutions italiennes et est admise dans celles où malheureusement, par le manque de moyens, on ne peut la mettre entièrement en pratique.

Ensuite, et pour soutenir la renommée de la patrie en présence de tant d'instituteurs et de personnages distingués qui accouraient d'au-delà des monts et d'outre mers, et pour le besoin spécial et très sérieux de voir et d'examiner les résultats pratiques de l'enseignement oral appliqué aux sourds-muets afin que les Congressistes s'en formassent une idée exacte pouvant servir de critérium et d'argument aux futures discussions, et enfin pour acquiescer à un vœu exprimé plusieurs fois par les Membres du Comité de Paris et par d'autres respectables étrangers: le Comité organisateur de Milan fit en sorte qu'à l'occasion du Congrès, les deux institutions de la ville offrissent le moyen d'étudier les dits résultats, les procédés d'enseignement et tout ce qui pouvait être utile au grand but qu'on poursuivait. Aussi par les soins des directions des deux Instituts et de leurs instituteurs il a été préparé un essai public des études, donné par les élèves des deux sexes ainsi que l'on verra plus loin, et les Instituts demeurèrent ouverts tous les jours pour la libre entrée des Congressistes désireux d'étudier la question de plus près et plus directement, soit en classe soit hors des classes avec le concours des maîtres ou en tête-à-tête avec les élèves.

L'Institution royale concourut de son côté au même résultat en publiant un Rapport des années scolaires 1878-1880 et l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne par la publication de son Compte-rendu 1879-80, sans compter les autres

publications d'institutions publiques et privées italiennes ou étrangères, qui contribuèrent efficacement à rendre, plus féconde et plus utile l'œuvre du Congrès.

En attendant le Comité organisateur de Paris préparait le programme des questions à traiter, et le Comité organisateur de Milan n'eut aucune part à la rédaction de ce programme. L'ordre du programme était le suivant : 1° édifices scolaires et matériel ; 2° enseignement ; 3° méthodes ; 4° questions spéciales. Mais cet ordre, ainsi que l'on verra dans la suite, dut être interverti dans la première séance pour discuter d'abord les questions les plus, importantes, car c'était d'elles, c'est-à-dire de leur solution que dépendait, celle de plusieurs autres. Ces questions étaient par elles-mêmes, c'est-à-dire par la nature de leur objet très graves étant celles-là justement qui sont comprises dans les premiers numéros du chapitre Les Méthodes (Document E).

Le même Comité organisateur adressa une lettre d'invitation au Congrès, en date du 10 juillet 1880, à tous les instituteurs des sourds-muets de toutes les nations en deçà et au-delà de l'Atlantique; et il est constaté dans cette lettre que la formation du Comité lui-même (Document C) avait subi quelques modifications.

Le Comité organisateur aussi adressa des lettres d'invitation à des personnages distingués, à des associations, etc. De plus il pourvut au service sténographique et à la publication du règlement intérieur du Congrès afin que tout s'accomplisse aisément et avec ordre (Document F).

Le Comité de Paris (Document B) avait choisi le français comme langue officielle du Congrès ; mais, après, par des raisons de prévenance, les deux Comités tombèrent d'accord pour décider que ce serait au contraire l'italien ; ce qui n'empêcha pas que chacun parlât sa propre langue ou toute autre à son gré et que

l'on parvint à se faire toujours comprendre par tous les assistants et cela grâce à l'obligeante coopération de M. Vaïsse, traducteur interprète pour l'anglais, de M. Hugentobler pour l'allemand et de M. Guérin pour l'italien.

Le Ministre de l'Instruction publique du Royaume d'Italie, le Ministre de l'Intérieur et le Ministre de l'Instruction publique de la République française et plusieurs Associations voulurent bien se faire représenter par :

M. le D^r A. Zucchi, représentant de Son Excellence le Ministre de l'Instruction publique en Italie ;

M. A. Franck, délégué spécial du Ministère de l'Intérieur en France et chef d'une Commission du Gouvernement, dont il est parlé dans la séance de l'après-midi du 7 ;

M. A. Houdin, chargé d'une mission scientifique par le Ministère de l'Instruction publique en France ;

MM. les Drs G. Sapolini et Gaétan Strambio, représentants de la Société italienne d'hygiène;

MM. le D^r A. Zucchi et l'abbé G. Tarra, représentants de l'Association pédagogique de Milan.

Tout étant ainsi bien préparé et disposé par les deux Comités de Paris et de Milan, avec la coopération du Gouvernement, de la Province et surtout du Municipie qui sut justifier dignement, auprès des sept Congrès tenus simultanément à Milan, la renommée de ville splendide et hospitalière dont elle jouit avec raison depuis des siècles, les premiers jours du mois de septembre commença l'arrivée de nos collègues bien venus et bien désirés, qui avaient franchi des centaines et des milliers de milles d'au-delà des Alpes et de l'Atlantique, mus par une seule pensée, par un sentiment de charité envers ces sourds-muets dont la civilisation ancienne ne prit jamais aucun souci si bien que la philosophie

ancienne mit en doute si on devait les compter au nombre des hommes, au nombre des êtres raisonnables. Ils étaient plus de deux cents ces ouvriers de la charité qui se réunirent à Milan avec un seul désir dans l'âme, une seule question sur les lèvres: donnerons-nous la parole au sourd-muet? On s'adressait mutuellement cette question rien que par sa propre présence, et par les saluts et les poignées de main on devançait déjà l'événement, on semblait se dire mutuellement: oh mon frère, si cela était possible!

Ce fut l'Institution des sourds-muets pauvres de la campagne qui eut l'honneur de préluder au Congrès. En effet le samedi, 4, on y donna en présence de MM. les Congressistes et des autorités gouvernementales de la Province et de la ville un essai des études des sourds-muets qui y sont instruits par la parole. Un autre essai fut offert le lendemain, 5, dans la royale Institution nationale ¹.

Par l'aveu des Congressistes ces deux épreuves préparèrent les esprits aux discussions et aux solutions des problèmes proposés. En outre dans la soirée du 9, à l'Institution royale les élèves sourdes-muettes et les élèves sourds-muets jouèrent deux petites comédies différentes pour démontrer de quelle efficacité est la parole même pour le sourd-muet soit psychologiquement, soit socialement: et le résultat ne trahit point les espérances. Enfin le 12, après le Congrès les élèves sourdes-muettes pauvres de la campagne donnèrent aussi un essai de leurs études qui fut le couronnement de l'œuvre.

(1) Il paraît que, par adhésion (NDE? décision?) du Ministère de l'Instruction publique cette institution va prendre le nom de Emanuele Filiberto di Carignano en mémoire du chef de la Maison régnants de Savoie-Carignan, lequel fut le premier sourd-muet italien instruit par la parole.

Il sera utile, si je ne me trompe, de joindre aux documents (Document D) les programmes des dits essais, afin que ceux qui n'y étaient pas présents s'en fassent une idée, et que ceux qui y ont assisté en gardent le souvenir, ces essais ayant été une partie intégrante et je ne dirai pas principale mais certainement nécessaire du Congrès.

Après l'essai scolaire vint celui de gymnastique, et à titre de complément étaient exposés les travaux faits par les garçons pendant l'année, savoir les cahiers des devoirs, les cahiers de calligraphie, les travaux de dessin, d'aquarelle, de plastique, de gravure ; et pour les filles les travaux de couture et de broderie.

Il faut remarquer qu'à l'Institution nationale, les élèves des deux sexes, devant se présenter le même jour, il a été nécessaire de choisir les exercices qui avaient été faits dans le courant de l'année ; aussi les programmes des filles et ceux des garçons offrent-ils quelques différences, parce qu'on a voulu qu'ils se complétassent les uns les autres. ¹ En outre si le programme partiel de la classe précédente ne se rallie pas à la suivante, il importe cependant d'observer que chaque classe se composant de deux années et celle-ci étant la première année d'instruction, il arrive qu'il y a toujours l'intervalle d'un an entre une classe et l'autre. Ainsi, par exemple, les élèves de la 1^{ère} classe appartiennent à la 1^{ère} année d'enseignement, ceux de la II^e à la 3^{ème} ceux de la III^e à la 5^{ème}, ceux de la IV^e à la 7^{ème}. On remplaça le dialogue par la représentation, comme j'ai dit plus haut, de deux petites pièces, précédées d'un prologue en vers martelliens, récité par un sourd-muet pour

1. Par la raison opposée les sourdes-muettes pauvres étant sous la même direction didactique des sourds-muets pauvres, elles ont un programme unique que je ne publie pas pour éviter les répétitions.

souhaiter la bienvenue aux congressistes. Dans la comédie, jouée par les filles, et divisée en quatre tableaux ou actes très courts, les rôles principaux ont été confiés à quatre élèves, et les secondaires ont été soutenus par beaucoup d'élèves de toutes les classes ; dans l'autre pour les garçons, en quatre actes aussi, les principaux acteurs étaient dix élèves, et les utilités étaient jouées par bien d'autres élèves de toutes les classes. La première comédie était de genre grave et pathétique, ainsi qu'il convient à des femmes, l'autre était gaie et humoristique (mais toujours éducative), afin de montrer combien la parole égaie et soulage même l'esprit du sourd-muet qui peut lui-aussi comprendre les finesses et les bons mots de la langue parlée et saisir les nuances très multiples de la vie sociale. En outre, la rapidité de la lecture sur les lèvres, l'interlocution jamais interrompue ou faussée, le parfait accord entre la parole et l'action et, jusqu'à un certain point, la modulation de la voix en harmonie avec les mots et les phrases, prouvèrent que même pour le sourd-muet instruit la parole et la pensée forment un tout inséparable ; ce qui est le grand but de l'enseignement oral.

À titre de complément de ces préliminaires historiques je ne laisserai pas de dire un mot sur la modeste mais touchante cérémonie qui eut lieu le 5 à l'Institution royale avant de commencer l'essai, c'est-à-dire l'inauguration dans le local même de l'Institut d'une inscription commémorative du dernier et regretté président du Conseil directif, dont les mérites sont résumés dans l'épigraphe suivant :

ALESSANDRO PORRO
PATRIZIO MILANESE SENATORE DEL REGNO
PER FORZA DI MENTE E RIGIDA PROBITÀ
RIVERITO E CHIAMATO AD ALTI UFFICI PUBBLICI
FU PER ANNI X PRESIDENTE DI QUESTO CONVITTO
E DEDIGANDOVÌ CON LA SOLERZIA AMMINISTRATIVA
L'AMORE DI UN PADRE
LO INFORMÒ A NUOVE E SAGGE DISCIPLINE
VI ATTUÒ LA SCUOLA PEI MAESTRI DEI NON UDENTI
E SEGNATO IL DIVERSO INDIRIZZO DELLA ISTRUZIONE
PEI SORDOMUTI CIVILI E PER QUELLI DI UMILE STATO
OTTENNE CHE I BENEFICÏ ELARGITI DAL GOVERNO ALL'ISTI-
TUTO
SI ALLARGASSERO DALLE PROVINCE LOMBARDE E VENETE
A TUTTA ITALIA
EDUCATORI ED ALLIEVI
SERBATE IN CUORE IL VENERATO DI LUI NOME
NATO IL XXVI APRILE MDCCCXIV MORI IL VII AGOSTO
MDCCCLXXIX

DOCUMENTS

A

Circulaire du Comité local chargé d'accueillir le 2^{ème} Congrès international des Instituteurs des sourds-muets à Milan.

Milan, 10 avril 1880.

Monsieur le directeur,

Vous aurez déjà reçu du Comité central, résident à Paris, chargé de réunir le deuxième Congrès international des Instituteurs des sourds-muets qui sera tenu à Milan du 6 au 11 septembre prochain, une lettre d'invitation, avec le programme relatif, annonçant aussi la nomination d'un Comité local, résident à Milan, à l'Institut royal des sourds-muets, et ayant la mission d'organiser le dit Congrès.

Ce Comité local, composé des soussignés, sent le devoir de vous adresser, très honoré monsieur, ainsi qu'à tous les maîtres de cette Institution, une invitation spéciale, un chaleureux appel, pour que vous veuillez bien honorer de votre présence ce rendez-vous fraternel et scientifique, afin que les progrès réalisés dans notre patrie par les institutions des sourds-muets, ainsi que les études sur la meilleure méthode à suivre pour leur instruction, y soient représentés de la manière la plus complète possible.

Désireux de mieux montrer dans cette occasion solennelle à nos éminents collègues étrangers l'état des écoles italiennes pour les sourds-muets, le Comité local a transmis à la direction de la statistique générale du royaume des questionnaires, avec prière de les distribuer aux honorables directeurs de nos institutions nationales.

Les réponses que l'on obtiendra, réunies en un volume, offriront autant de monographies abrégées de nos Institutions.

C'est pourquoi on vous prie chaleureusement, Monsieur, de bien vouloir transmettre aussi vite que possible à la Direction de la statistique générale susdite, auprès du Ministère d'agriculture et commerce les réponses concises et complètes aux questions qui vous ont été adressées, afin qu'on puisse les imprimer à temps, pour en faire présent aux honorables Congressistes italiens et étrangers.

Le Comité se réserve de vous faire tenir en temps utile les cartes personnelles pour les éducateurs et les maîtres attachés à votre Institution qui voudront bien prendre part au Congrès. Les dites cartes leur assureront les facilitations qui seront accordées, nous l'espérons, aux Membres effectifs par les Directions des chemins de fer et par notre Représentante communale.

Veillez donc avoir l'obligeance, monsieur, de communiquer le plus promptement possible au Comité soussigné les noms des personnes de cette Institution qui désirent prendre part au Congrès avec l'indication de la place qu'elles occupent.

Tout en attendant votre réponse, le Comité local vous prie, très honoré monsieur, ainsi que tous les Maîtres de cette Institution, d'agréer l'assurance de son estime et de son plus profond respect.

Le Comité local: D^r Augusto Zucchi, vice-président du Conseil directif de l'Institution royale des sourds-muets de Milan, président du Comité — D^r Innocenzo Pini, président de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres de la campagne de la province de Milan — D^r Giulio Bianchi, membre du Conseil directif de l'Institution royale des sourds-muets de Milan — D^r Joseph Sapolini, id. — Giovanni Stefano Orelli, membre

de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres de la campagne de la province de Milan — Carlo Marietti, id. — Abbé Eliseo Ghislandi, directeur de Institution royale des sourds-muets de Milan — Abbé Giulio Tarra, directeur de institution des sourds-muets pauvres de la campagne de la province de Milan, secrétaire du Comité.

Questions ¹

1. En quelle année et par l'œuvre de qui l'Institution a été fondée.

2. Si elle a été érigée en œuvre pie avec un Statut approuvé et en quelle année.

3. Si elle est gouvernementale, provinciale, communale ou privée, et comment en est constituée la Représentation administrative.

4. S'il y a des places gratuites et quel en est le nombre; s'il y a des places semi-gratuites et quel en est le nombre; combien il y a de places à paiement.

5. Le nombre des sourds-muets et des sourdes-muettes dans l'année courante 1880; combien d'élèves sont de condition civile et combien ne le sont pas, en les distinguant par sexe; combien d'internes et combien d'externes.

6. Classification des sourds-muets et des sourdes-muettes existant dans l'Institut selon la province où ils sont nés (et si celle-ci n'est pas connue selon la province du domicile actuel de leurs parents).

1. On désire que toutes les notices demandées et surtout celles dont aux numéros 13 et 14 soient exposées avec quelques détails, afin qu'il puisse en ressortir une idée complète de l'Institution.

7. Conditions d'admission à l'Institut.
8. Durée de l'instruction complète.
9. Nombre des classes dans lesquelles sont partagés les élèves des deux sexes.
10. Nombre des sourds-muets ou des sourdes-muettes par classe.
11. Directeur et chargés de la discipline.
12. Nombre des maîtres d'étude et leurs assistants.
13. Moyen de communication et méthode suivie dans l'enseignement de la langue nationale et des autres matières.
14. De quels instruments et de quels secours on se sert pour l'enseignement ; livres adoptés.
15. Matières d'enseignement.
16. Heures d'école et d'étude.
17. Époques d'ouverture et de clôture de l'année scolaire.
18. Arts qu'on enseigne et nombre des maîtres respectifs.
19. Métiers et nombre des maîtres respectifs — si les ateliers sont dans l'établissement ou dehors.
20. Heures destinées au travail.
21. Produits obtenus par le travail des sourds-muets dans l'Institution.
22. Salaires et bénéfices des élèves des deux sexes dans l'Institution.
23. Examens.
24. Vacances.
25. Maladies les plus fréquentes.
26. Comment on pourvoit au service sanitaire.
27. Traitement hygiénique.
28. S'il y a un patronage pour les sourds-muets après l'instruction. — Forme de l'assistance.

29. Nombre des sourdes-muettes et des sourds-muets sortis de l'Institution depuis l'époque de sa fondation.

30. Nombre des élèves sortis pendant la dernière période quinquennale.

31. Quel état ils ont embrassé.

32. De la réussite des élèves qui ont été rendus à leurs familles.

33. Combien, parmi les élèves présents à l'Institution sont des sourds-muets de naissance, combien ne le sont devenus qu'après, et par suite de quel accident ou de quelle maladie.

34. S'il y a parmi les élèves présents à l'Institution quelqu'un qui soit fils d'un père sourd-muet ou d'une mère sourde-muette. Combien d'entre eux ont des frères et des sœurs privés de l'ouïe.

35. Nombre des élèves présents à l'Institution fils de père et mère cousins ou autrement parents entre eux.

36. Combien parmi les élèves du sexe masculin sortis de l'Institution ont épousé des entendant-parlantes et combien se sont mariés avec des sourdes-muettes pendant les dernières cinq années.

37. Combien parmi les filles se sont mariées avec des entendants-parlants pendant la dernière période quinquennale.

B

Invitation au Congrès international de 1880 pour l'amélioration du sort des sourds-muets.

Aux instituteurs, institutrices et amis des sourds-muets !

Nous avons l'honneur de vous informer que le Comité d'organisation nommé en 1878, par le Congrès international de Paris, à l'effet de préparer la réunion, en 1880, d'un nouveau Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, s'est réuni le 30 octobre dernier. Après avoir pris connaissance de l'opinion exprimée par ceux de ses membres domiciliés hors de Paris et après en avoir mûrement délibéré, le Comité a décidé que le Congrès en projet se tiendrait, non à Corne, ainsi qu'il avait été proposé dans la réunion du 19 mars, mais à Milan.

Cette décision, qui ne déplace pas en réalité le centre d'action du Congrès, a été déterminée par deux considérations :

1°. C'est à Milan que viennent aboutir les diverses lignes de chemin de fer qui mettent en communication le nord de l'Italie avec les pays voisins;

2°. La capitale de la Lombardie, outre qu'elle possède deux importantes Institutions de sourds-muets, a l'avantage d'occuper une situation centrale à l'égard d'autres villes où se trouvent des établissements du même genre, qu'on pourra ainsi facilement visiter. En effet, dans un rayon de quelques myriamètres, à Côme, à Bergame, à Lodi, à Créma, à Pavie, existent des institutions de sourds-muets ou de sourdes-muettes.

En ce qui concerne l'époque et la durée du Congrès, rien de ce qui avait été précédemment annoncé n'est changé. La session s'ouvrira donc le lundi 6 septembre pour se clore le samedi 11.

Le Congrès de 1880 tiendra deux séances par jour, commençant : l'une, à neuf heures du matin, l'autre, à deux heures de l'après-midi.

Sur l'invitation du Comité d'organisation, les honorables présidents des Conseils d'administration des deux institutions de Milan ont bien voulu se réunir aux deux directeurs de ces établissements pour constituer un Comité local dont l'action a déjà assuré au Congrès, pour la tenue de ses séances, les conditions les plus flatteuses qu'il pût désirer.

Nos réunions, en vertu d'une délibération de l'Institut royal Lombard des sciences et des lettres, présidé par l'éminent comte Carlo Belgiojoso, se tiendront dans la salle même des séances ordinaires de la savante Compagnie, au palais Brera ¹.

M. le comte Belgiojoso voudra bien occuper le fauteuil et ouvrir la première séance du lundi 6, dans laquelle le Congrès aura à nommer son bureau définitif.

Bien que l'emploi de la langue française dans les séances générales du Congrès international de Milan, ait été admis en principe, ainsi que l'a rappelé la circulaire du 24 avril 1879, il est bien entendu qu'on pourra présenter des observations orales en langues étrangères. Le Congrès, en composant son bureau, aura soin d'y assurer des interprètes aux principales langues parlées par les membres de la réunion.

1. Ainsi au début, mais M. le Comte Belgiojoso refusa l'honneur qu'on lui proposait ; et on jugea l'Institut de Santa Marta plus convenable pour siège du Congrès, comme beaucoup plus voisin des deux Institutions des sourds-muets. On fit passer le 10 juillet une circulaire contenant diverses modifications ; voir page 21, C. Le compilateur.

Il nous reste à prévenir nos futurs collègues que, grâce aux mesures dont a bien voulu se charger le Comité local, les membres du Congrès sont assurés de trouver à Milan des conditions matérielles de séjour à la fois convenables et peu dispendieuses.

Le bureau de la Commission d'organisation se proposant de faire les démarches nécessaires auprès des compagnies de chemin de fer afin d'obtenir une réduction de prix, invite les personnes qui sont dans l'intention de prendre part aux travaux du Congrès de Milan, de s'inscrire au plus tôt possible, soit auprès du Comité d'organisation, à Paris, soit auprès du Comité local, à Milan.

Le Secrétaire : E. La Rochelle.

Le Président de la Commission d'organisation : E. Rigaut.

Les membres effectifs : MM. L. Vaïsse, président honoraire, l'abbé Lambert, vice-président, E. Grosselin, id., E. La Rochelle, secrétaire, J. Hugentobler, id., l'abbé Balestra (de Côme), le docteur Borg (de Stockholm), le frère Andronien (de Paris), le frère Dieudonné (de Poitiers), Magnat, Ate Houdin.

Les membres honoraires : MM. Isaac Pereire, Eugène Pereire.

Comité local :

M. le docteur Augusto Zucchi, vice-président du Conseil-directeur de l'Institution royale des sourds-muets, à Milan.

M. le chevalier Innocenzo Pini, président de la Commission pour l'éducation des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

M. l'abbé Eliseo Ghislandi, directeur de l'Institution royale des sourds-muets à Milan.

M. l'abbé Giulio Tarra, directeur de l'Institution des sourds-muets pauvres de la province de Milan.

Paris, janvier 1880.

Honoré et cher collègue,

Nous avons l'honneur de vous informer, d'une part, que la Commission d'études, nommée par le Congrès international de Paris en 1878 et composée de :

MM. Léon Vaïsse,

Le docteur Huguet,

Magnat,

A. Houdin,

L'abbé Lambert,

L'abbé Rieffel,

Le frère Andronien,

Le frère Dieudonné,

a constitué son bureau de la manière suivante :

M. Léon Vaïsse, président,

M. Magnat, secrétaire-rapporteur ;

et, d'autre part, que M. Léon Vaïsse, après avoir recueilli un grand nombre de questions pour former le programme du Congrès de Milan, les a réunies en une sorte de circulaire qu'il a adressée à tous les membres de la Commission d'études, ainsi qu'à nos éminents confrères de Milan, avec prière d'en éliminer celles dont l'intérêt immédiat pourrait être contesté.

Les réponses ne se sont pas fait attendre. C'est après un sérieux examen des travaux de tous nos collègues, que la Commission a arrêté le programme des questions qu'elle propose aux délibérations du Congrès.

Nous vous en adressons ci-après un exemplaire.

Permettez-nous, cher collègue, de faire un pressant appel à votre dévouement. Nous serions heureux de vous voir partager nos travaux et d'échanger avec vous des procédés de confrater-

nité. Les questions que nous avons l'honneur de vous soumettre, comme à un juge compétent, réclament votre activité immédiate. Toutes les intelligences, tous les dévouements et tous les talents ne sont pas de trop pour assurer la réussite du Congrès international de Milan. Nous osons donc espérer, honoré et cher collègue, que vous voudrez bien apporter votre concours éclairé et bienveillant à la réalisation d'une œuvre que, tous, nous désirons soutenir, développer, afin qu'elle répande ses heureux fruits sur les travaux des membres du corps enseignant tout entier et sur leurs élèves.

La Commission d'études, désireuse d'assurer pleinement le succès du futur Congrès, et certaine de votre approbation, a cru devoir s'adjoindre les honorables correspondants dont les noms suivent :

1° Le révérend père Tommaso Pendola, directeur de l'Institution royale des sourds-muets, à Sienne, éditeur de la publication périodique : *Dell'educazione dei sordomuti in Italia*.

2° M. Pedro Cabello y Madurga, directeur du Collège royal des sourds-muets, à Madrid.

3° M. Venus, directeur de l'Institution impériale des sourds-muets à Vienne (Autriche).

4° M. Deutsch, directeur de l'Institution Israelite des sourds-muets, à Vienne.

5° M. Schibel, directeur de l'Institution des sourds-muets et d'aveugles à Zurich (Suisse).

6° M. le docteur Ludwig Matthias, directeur honoraire de l'Institution de Friedberg, éditeur de l'*Organ der Taubstumm- und-Blinden-Anstalten, Hesse-Darmstadt*.

7° M. Rössler, directeur de l'Institution des sourds-muets, à Hildesheim (Hanovre-Allemagne).

8° M. Hirsch, directeur de l'Institution des sourds-muets, à Rotterdam (Hollande).

9° M. le docteur David Buxton, secrétaire de la Society for training teachers of the deaf, à Londres.

10° M. Edward M. Gallaudet, président du collège national des sourds-muets à Washington (États-Unis).

11° M. Edward-A. Fay, éditeur des *American annals of the deaf and dumb*, à Washington.

12° M. Isaac-Lewis Peet, directeur de l'institution des sourds-muets de New-York.

L'activité communicative de ces correspondants assure à notre réunion de nombreux et utiles représentants de leurs pays respectifs.

Bien que l'emploi de la langue française soit admis dans les séances générales du Congrès de Milan, les adhérents de ce Congrès peuvent adresser au Comité d'études des mémoires écrits dans leur langue nationale.

Pour répondre à un vœu exprimé par plusieurs de nos confrères de l'étranger, la Commission d'études de Paris, qui, à cet effet, élit domicile à l'école Jacob-Rodrigues Pereire, avenue de Villiers, 94, accepte la mission de préparer des analyses en français des mémoires rédigés en langues étrangères.

Dès les premiers jours d'août 1880, la Commission d'études, devant adresser un exemplaire de ses travaux aux membres du prochain Congrès, il est indispensable qu'elle reçoive les mémoires, au plus tard, le premier mai 1880.

Les mémoires seront adressés au président M. Léon Vaïsse, rue Gay-Lussac, 49, à Paris. La suscription devra porter les mots : « Papiers d'affaires » afin d'éviter un port très élevé. »

Veillez agréer, honoré et cher collègue, l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Le secrétaire : Magnat.

Le président de la Commission d'études : L. Vaïsse.

Les membres : MM. Le frère Andronien - Le frère Dieudonné
- Houdin - Le docteur Huguet - L'abbé Lambert - L'abbé Rieffel ¹

1. Quelque changement a été fait ensuite au sein du Comité. — V. le document C. Le Compilateur.

C

Circulaire du Comité d'organisation du Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets

Paris, le 10 juillet 1880.

Aux instituteurs, institutrices et amis des sourds-muets.

Mesdames et Messieurs,

Appelé, en remplacement de M. Eugène Rigaut, démissionnaire, à la présidence du Comité d'organisation du Congrès international de 1880, je m'empresse de porter à votre connaissance les informations qui nous ont été transmises par le Comité local de Milan sur les dispositions prises, tant par lui que sous son inspiration, dans l'intérêt de nos travaux.

Pour composer la délégation de Milan, le Comité d'organisation n'avait pu désigner directement que les hommes éminents préposés aux deux institutions de cette ville: M. l'abbé Élisée Ghislandi, directeur de l'Institution royale, et M. l'abbé Jules Tarra, directeur de l'institution des sourds-muets pauvres de la province, avec les honorables présidents des Conseils d'administration de ces deux établissements, MM. les docteurs Auguste Zucchi et Innocent Pini.

Après s'être donné pour président M. le docteur Zucchi et pour secrétaire M. l'abbé Tarra, le Comité local s'est complété en s'adjoignant, en vue d'accroître ses moyens d'action, MM. les docteurs Jules Bianchi, et Joseph Sapolini, membres du Conseil de l'Institution royale, et MM. Étienne Orelli et Charles Marietti, du Conseil de l'Institution des sourds-muets pauvres.

Je suis heureux de pouvoir vous annoncer que le Congrès est assuré de l'intérêt de M. le Ministre de l'instruction publique d'Italie.

Les dimensions de la salle d'abord mise à notre disposition dans le palais Brera ayant été, par le Comité local, jugées insuffisantes, la Junte municipale de Milan l'a remplacée par une fort belle salle de l'institut technique Sainte-Marthe ; elle l'a fait disposer comme il est nécessaire pour la tenue d'un Congrès et prend à sa charge les dépenses du service.

Un subside a été accordé par le Conseil provincial dans les termes les plus flatteurs pour le Comité et pour le Congrès.

Les frais de sténographie et d'impression sont couverts.

M. le Ministre de l'agriculture et du commerce d'Italie, grâce à l'intervention empressée du Directeur de la statistique générale du royaume, M. Bodio, s'est chargé de transmettre aux préfets des provinces une circulaire contenant un chaleureux appel à nos confrères italiens pour les faire venir au Congrès en aussi grand nombre que possible.

Avec la circulaire, il a été envoyé une feuille de questions relatives à la constitution et à la situation actuelle des institutions d'Italie. Les réponses fourniront les éléments de monographies complètes et exactes de ces établissements, monographies qui seront imprimées aux frais de l'administration pour être offertes aux membres du Congrès.

Il leur sera pareillement offert par la municipalité un plan de la ville de Milan, avec l'indication des objets devant arrêter leur attention dans la capitale de la Lombardie.

Quant à l'exposition projetée du matériel d'enseignement des sourds-muets, le Comité local a été d'avis, qu'il serait trop tard pour la bien organiser. Il croit qu'il suffit que l'instituteur apporte, cette année, les publications qu'il a faites. Elles seront placées dans une salle voisine de celle des séances et mises à la

disposition des congressistes. L'exposition en règle et complète serait ajournée au Congrès international suivant.

La session délibérative devant toujours s'ouvrir le lundi 6 septembre, pour se clore le samedi 11, des examens des élèves des deux institutions de Milan auront lieu devant les membres du Congrès, les deux jours qui précéderont et les deux jours qui suivront, c'est-à-dire le samedi 4 septembre, pour les garçons de l'Institution libre, le dimanche 5, pour les garçons et les filles de l'Institution royale, le dimanche 12 et le lundi 13, pour les jeunes filles de l'Institution libre.

Les deux Institutions seront ouvertes aux membres du Congrès, tous les jours, à une heure qui sera déterminée. Le personnel enseignant s'y trouvera tout entier pour recevoir les visiteurs. On fera venir en outre un certain nombre d'anciens élèves formés à la parole, pour que les congressistes puissent juger de leur état actuel au point de vue de l'instruction, de l'éducation et de la situation sociale.

Les hôtels recommandés sont l'hôtel Pozzo, l'hôtel San Michele, celui della Passerella (fréquenté plus particulièrement par les ecclésiastiques), et celui dell'Agnello, maisons toutes convenables et de prix modérés.

Le Comité local de Milan a obtenu des directeurs de chemins de fer italiens des réductions de prix pour les membres du Congrès, et, en ce moment, il fait imprimer les cartes personnelles qui, avec le visa du président, donneront droit au retour gratuit sur les lignes d'Italie, jusqu'à la frontière. Je fais, de mon côté, auprès des Compagnies de chemins de fer français, les démarches nécessaires pour obtenir d'elles la même faveur ; mais les billets à prix réduit étant nominatifs et devant être préparés à l'avance, je vous serai fort obligé, si vous désirez en profiter, de vouloir

bien, le plus tôt possible et, dans tous les cas, avant le 15 août au plus tard, adresser au Secrétaire du Comité d'organisation, M. Ernest La Rochelle, l'indication exacte de vos noms, qualités et adresse, afin que je puisse vous faire parvenir à temps les billets, demandés.

L'intérêt de l'œuvre exigeant que le Congrès réunisse le plus de membres possible, si quelques personnes désireuses de se rendre à Milan pour prendre part à nos travaux, étaient arrêtées par des obstacles qui pussent être levés, elles sont invitées à s'adresser à M. le Secrétaire, qui provoquera l'avis du bureau du Comité sur la suite à donner.

Je n'ai pas besoin d'ajouter que M. Vaïsse, notre Président honoraire toujours dévoué, reste l'organe du Comité auprès de nos collègues du futur Congrès, tant en France qu'à l'étranger, pour ce que nous pouvons appeler la partie professionnelle et technique de la correspondance.

Permettez-moi, en terminant, de recommander encore à vos plus sérieuses méditations les questions portées au programme du Congrès, et d'exprimer l'espoir que vous voudrez bien, à Milan, prendre une part active à l'élucidation et à la solution de ces questions.

Veillez agréer, mesdames et messieurs, l'assurance de mes sentiments ; » les plus dévoués.

Le Président du Comité — Eugène Pereire.

Le Secrétaire — La Rochelle, rue Taitbout, 76.

Le Comité d'organisation reste ainsi composé :

Président — M. Eugène Pereire.

Président honoraire — M. Léon Vaïsse.

Vice-Présidents — MM. L'abbé Lambert ; Émile Grosselin.

Secrétaires — MM. Ernest la Rochelle ; Hugentobler.

Membres titulaires — MM. Le frère Andronien ; L'abbé Balestra (de Côme) ; Le D^r Borg (de Stockholm) ; Le frère Dieu-donné (de Poitiers) ; Auguste Houdin ; Magnat ; L'abbé Rieffel (de Saint-Laurent-du-Pont). Membres honoraires — MM. Isaac Pereire ; Eugène Rigaut.

PROGRAMME DES ÉPREUVES SCOLAIRES POUR L'INSTITUTION DES SOURDS-MUETS PAUVRES

Première classe du cours préparatoire, 1^{ère} année d'enseignement

Exercices pratiques pour l'examen. — Répéter les syllabes et les mots lus sur les lèvres ; — ensuite les écrire sur l'ardoise, ou les composer sur le tableau alphabétique. — Compter un à un, deux à deux, etc. — Nommer un objet montré ; ou bien le désigner s'il est nommé. — Faire des actions simples commandées par la parole. — Faire le signe du chrétien en disant : au nom du Père, etc. — et réciter la Salutation Angélique.

Seconde classe et seconde année

Exercices pratiques pour l'examen. — Répéter quelques propositions simples graduées lues sur les lèvres. — Nommer avec les articles relatifs les choses qui sont dans un lieu à quelque lieu, ou les animaux et les personnes connues. — Faire et commander des actions, et ensuite en rendre compte en employant les temps simples. — Demander et répondre sur les circonstances de compagnie, d'instrument, de manière, de qualité, de quantité, de propriété, en se servant des adjectifs possessifs ; — et sur les parties et les qualités des choses. — Faire une petite addition, même avec de petits nombres dictés ; — Réciter les premières oraisons du chrétien.

Cours normal inférieur, 3^{ème} année

Seconde classe, 3^{ème} année et quatre mois d'enseignement.

Exercices pour l'examen. — Langue. — Prouver que l'on comprend les phrases complexes et composées, et la valeur des pronoms, en faisant ce qui géra commandé par la parole et en rendant compte de ce qui a été fait, se fait, ou se fera par eux ou par d'autres. — Faire des dialogues avec le professeur ou entre les élèves sur les actions ordinaires de la vie, ou bien sur ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes, sur la famille, sur les professions et les choses connues. — Prouver que l'on connaît la valeur des verbes les plus familiers en les appliquant à leur gré à des faits particuliers ou généraux ; — et que l'on a l'idée des choses en trouvant le nom qui résume la phrase exprimée par le professeur. — Arithmétique. — Exercices pratiques élémentaires des trois premières opérations, même sur un petit problème proposé ; — écrire par colonnes les nombres dictés ; ensuite faire de vive voix l'opération demandée. — Premières notions de Religion. — Histoire. Raconter les faits de la Bible depuis la création jusqu'à la mort d'Abel. — Catéchisme. — Répondre aux premières vérités de la foi sur Dieu, sur l'homme et ses destinées.

Cours normal moyen, 4^{ème} année

Exercices pratiques pour l'examen. — Langue. — Raconter de vive voix ou par écrit ses actions de chaque jour, soit particulières en fixant le temps et le lieu, soit générales. Avec les verbes déjà nommés ou avec d'autres entre les plus familiers, faire des propositions particulières ou générales, en leur donnant au besoin la forme active ou passive. — Lire un des récits du livre de lecture, et répondre sur la valeur des mots et des choses, comme aussi sur les connaissances qui regardent eux-mêmes, la famille, l'Institution, et tout ce qui se fait ou se produit dans chaque saison. — Arithmétique. — Donner les principales notions sur le système

décimal, et faire les premières opérations sur de petits problèmes. — Instruction religieuse. — Histoire. — Parler sur les faits de l'Écriture Sainte depuis le déluge jusqu'à la tour de Babel ; ou bien sur ceux du Nouveau Testament depuis Zacharie jusqu'au premier miracle de Notre Seigneur. — Catéchisme. — Répondre sur les dispositions nécessaires pour recevoir le Sacrement de Pénitence.

Seconde classe, cinquième année

Exercices pratiques pour l'examen. — Langue. — Lire sur les lèvres du professeur et exposer de vive voix ou par écrit, un récit dont l'argument sera proposé par quelqu'un des invités ; puis montrer qu'on l'a compris dans son ensemble et dans ses détails, par le moyen du dialogue avec le professeur et même entre les élèves ; et enfin en tirer quelques simples réflexions. — Dialoguer avec le professeur sur les notions apprises et notamment sur la culture de certains blés et sur les soins à donner aux vers à soie et aux abeilles. — Exposer quelque fait de sa propre vie ; et composer une petite narration sur un thème proposé avec une parole d'ordre moral. — Arithmétique. — Résoudre quelque petit problème relatif au système métrique. — Enseignement religieux. — Catéchisme. — Répondre à des questions relatives au Sacrement de l'Eucharistie, et expliquer brièvement les préceptes du Décalogue. — Histoire sacrée. — De la vie d'Abraham. — Nouveau Testament. — De la passion, de la mort et de la Résurrection de Jésus-Christ.

Cours normal supérieur, septième année

Exercices pour l'examen. — Langue et composition. — Lire sur les lèvres, répéter et développer en forme de dialogue un petit

discours historique ou moral prononcé par le professeur ; résumer dans un mot une phrase relative à une idée abstraite, ou vice-versa en donner une explication pratique ; ou lire un récit en donnant des explications, ou bien un dialogue en le tournant dans la forme positive. — Donner librement des applications des conjonctions d'ordre rationnel et de l'usage du participe et du gérondif dans leurs différentes significations. — Exposer brièvement en lui donnant sa propre forme, un fait connu en y ajoutant quelques réflexions ; ou faire des dialogues familiers sur une nouvelle donnée, ou dans une circonstance supposée ; dire ce que l'on connaît d'une chose, décrire un fait de la nature ou la manière avec laquelle s'accomplit telle chose ; composer quelques lettres de correspondance sur un thème donné. — Enseignement religieux. — Histoire de la Bible. — Parler sur Moïse, Josué, Samson, Eli, Samuel, Ruth, Saul, David, Salomon, Roboham. — Nouveau Testament. — Exposer quelque fait de la vie de N. S. Jésus Christ. — Catéchisme. — Parler en forme de dialogue ou en forme positive sur n'importe quel point du catéchisme, concernant le Symbole, le Décalogue, le Préceptes de J. C., les Sacrements, la Prière, etc. — Géographie et Histoire de la Patrie. — Répondre aux questions les plus importantes sur l'Italie, l'Europe, le globe et les astres, et sur l'Italie, l'Europe, le globe et les astres, et sur celles qui concernent l'histoire moderne de l'Italie. — Arithmétique. — Les quatre opérations, même complexes, relatives au système décimal.

Cours spécial, septième et dernière année d'instruction

Langue. — Lire sur les lèvres du professeur un simple récit, répondre aux questions relatives à ce sujet, l'écrire ou le répéter de vive voix. — Donner le mot correspondant à une périphrase dans

l'ordre des idées des élèves, et au contraire donner une explication ou une application à un mot présenté. — Répondre à des questions concernant leurs actions, leur famille, etc. — Arithmétique. — Écrire sous la dictée un nombre de plusieurs chiffres ; faire les quatre opérations de l'arithmétique, résoudre un problème facile, des plus utiles dans la vie des élèves. — Religion et Histoire Sainte. — Répondre à des questions faciles de notre Religion, sur les Sacrements de la Pénitence et de l'Eucharistie, sur le décalogue et les préceptes de l'Église, et sur les faits de l'Histoire Sainte de l'ancien et du nouveau Testament, qui sont nécessaires à savoir.

Épreuves des études pour les élèves garçons et les filles de l'Institution royale-nationale

Première classe des jeunes filles ¹

Langue du pays. — 1. Relever des lèvres de la maîtresse ou des compagnes et prononcer des voyelles, des syllabes, des noms, des propositions simples qualificatives, en indiquant les objets correspondants, avec leur genre et leur nombre et en les écrivant. — 2. Première classification des êtres. — 3. Exécuter des actions simples d'après l'ordre relevé des lèvres et exprimer à haute voix l'action faite. — 4. Répondre aux questions sur les qualités les

1. Le programme de l'essai n'indique pas tous les exercices didactiques exécutés dans les classes, mais seulement les plus saillants et les plus synthétiques qui peuvent se concilier avec la brièveté réclamée pour la circonstance.

L'instruction marquée dans le programme général pour ces écoles, publié dans l'opuscule « Notices historiques du R. Institut pour l'Exposition de Paris 1878 », est répartie en deux années pour chacune des classes.

Les élèves qui se présentent à l'examen, appartiennent presque tous à la première année de leur classe.

plus apparentes, sur les parties et sur la matière des objets présentés. — 5. Numération jusqu'à cent, et connaissance des monnaies en usage.

Deuxième classe des jeunes filles

Langue du pays. — 1. Un verbe étant donné, même irrégulier, le conjuguer en action, dans tous les temps et dans tous les modes. — 2. Développement de la forme impérative, en y insérant les questions et les réponses des élèves mêmes. — 3. Une qualité physique ou morale étant donnée, l'appliquer en forme de narration, à haute voix ou par écrit. — Arithmétique. Addition, soustraction, multiplication, même d'après des questions.

Troisième classe des jeunes filles

Langue du pays. — 1. Lecture du livre de texte « La bonne Jeannette » en prouvant que l'on en comprend les sens, et que l'on connaît les parties du discours, la nature et les éléments de la proposition et de la période. —

Développer un sujet de lettre familière par écrit. — Arithmétique. Connaissance des mesures métriques linéaires, de capacité, de poids, avec des applications pratiques, et les quatre premières opérations de l'arithmétique, d'après des questions. — Géographie. Nomenclature géographique, démontrée au moyen de figures dessinées par les élèves sur l'ardoise.

Première classe des garçons

Premiers exercices pour le développement de la voix. — 2. Lire sur les lèvres, et prononcer des syllabes, des mots et des propositions simples. — 3. Faire de simples actions d'après un ordre, et dire à haute voix ce qu'on a fait. — 4. Compter jusqu'à dix.

Deuxième classe des garçons

Langue du pays. — 1. Exercice d'application sur les pronoms au moyen des actions commandées et par des questions faites par le maître, ou mutuellement par les élèves. — 2. Exercices pratiques d'application des mots : *con* (employé comme moyen, matière, et compagnie), *dove*, *a chi*, *a elle cosa*, *a tempo*, et des particules conjonctives *mentre*, *prima di*, *dopo di*, *quando*, *perché*, *per quai fine*. — 3. À la présentation d'un objet, réel ou figuré, en relever les qualités, les parties, le but, etc. — Arithmétique. Numération, addition et soustraction.

Troisième classe des garçons

Langue du pays. — 1. Répondre à des demandes sur les objets les plus communs. — 2. Donner la preuve que l'on comprend le texte. — 3. Formuler des propositions sur une conjonction ou tout autre mot. — Arithmétique. Les trois premières opérations avec l'application du système métrique.

Quatrième classe des garçons

Langue du pays. — 1. Exposition à haute voix d'une fable, ou d'une narration, ou bien répétition à haute voix ou par écrit d'un récit avec plus ou moins de variantes. — 2. Description à haute voix ou par écrit d'une peinture. — Développer un sujet de lettre familière. — Notions diverses. — Dialogue sur des choses familières, sur les arts et métiers, sur l'histoire naturelle, la géographie et l'histoire du pays. — Arithmétique. Résoudre une question d'intérêt simple, proposée de vive voix.

Essai d'histoire sainte et de religion.

Deuxième classe

Histoire sainte. — Dialogue sur les faits principaux de la Bible jusqu'au déluge universel. — Religion. — Répondre sur les notions du Sacrement de la Confirmation.

Troisième classe

Histoire sainte. — Répondre sur les faits principaux de l'histoire de Joseph et de Moïse. — Religion. — Dialogue sur le divin Rédempteur, sur le Sacrement de l'Eucharistie et sur les Commandements de Dieu.

Quatrième classe

Histoire sainte. — Dialogue sur l'histoire de Gédéon, de Samson, de Héli, de Samuel, de Job, de Ruth, de Tobie, de Jonas et de Judith. — Religion. — Dialogue sur le péché en général, sur les péchés capitaux et sur les vertus opposées.

E

Programme du Congrès de Milan ORGANISATION DES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS

Bâtiments — Matériel

1. L'école sera-t-elle un internat ou un externat ? (Indiquer les avantages et les inconvénients de chacun de ces deux systèmes d'éducation).

2. L'externat comporte seulement la construction et l'aménagement des classes, d'après certaines règles d'hygiène, en vue de protéger et d'améliorer la santé des élèves ; le mobilier de l'école, la disposition des tableaux, des pupitres, des sièges, etc.

L'internat comprend, outre les classes, la construction :

1°. De dortoirs d'après des mesures hygiéniques, permettant la vie en commun d'un grand nombre d'enfants ;

2°. D'un réfectoire ;

3°. D'un préau couvert;

4°. D'une infirmerie;

5°. D'un ou de plusieurs ateliers dont l'aménagement correspondra au but qu'on se propose, soit que le sourd-muet apprenne un état à l'école pendant le cours de ses études, soit qu'il fasse son apprentissage dans les ateliers de l'industrie privée, après sa sortie de l'école ;

6°. Enfin, l'internat exige que de vastes cours soient attenantes à l'école et pourvues d'instruments de gymnastique.

Enseignement

Quel doit être l'effectif d'une école de sourds-muets ?

Quel est l'âge le plus favorable auquel le sourd-muet peut être admis dans une école, soit qu'on enseigne par la parole ou par les signes ?

Dans quelles conditions physiques et intellectuelles doit se trouver un sourd-muet pour recevoir une bonne instruction et pour parvenir à une prononciation intelligible ?

Quelle est la durée des études d'un sourd-muet, alors qu'il est instruit par la méthode d'articulation ou d'après celle des signes ?

Est-il nécessaire de séparer les élèves sourds de naissance de ceux dont la surdité est due à une maladie ?

Quel est le nombre d'élèves qu'un professeur peut efficacement enseigner par la méthode d'articulation et par celle des signes ?

Les sourds-muets, pendant toute la durée de leur instruction, seront-ils confiés au même instituteur, ou devront-ils changer de maître lorsqu'ils auront acquis un certain degré d'instruction ?

Pendant leurs leçons, les élèves se*tiendront-ils habituellement assis ou debout ? Écriront-ils habituellement sur des tableaux noirs ou sur des ardoises ?

Quelle doit être la durée de chaque leçon ? Y aurait-il un intervalle entre deux leçons ?

Méthodes

Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes et réciproquement (Se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale).

Expliquer en quoi consiste la méthode dite orale pure, et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode et celle dite mixte.

Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de méthodiques de ceux appelés naturels.

Quels sont les moyens les plus naturels et les plus effectifs par

lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle?

Quand et comment se servira-t-on de la grammaire dans l'enseignement de la langue, soit qu'on emploie la méthode dite d'articulation ou celle des signes?

A quel moment les manuels ou livres doivent-ils être mis entre les mains des élèves? Pour quelles branches de l'enseignement peuvent-ils être supprimés?

Le dessin élémentaire, c'est-à-dire le tracé à main levée de la forme des objets, ne doit-il pas faire partie intégrante de l'éducation du sourd-muet?

Quelles sont les connaissances qu'un sourd-muet peut acquérir dans un temps donné, lorsqu'il est enseigné: 1° d'après la méthode d'articulation ; 2° au moyen de celle des signes?

Par quel système d'éducation obtiendra-t-on une bonne discipline dans une école de sourds-muets?

Questions spéciales

1. Les sourds-muets enseignés par la méthode d'articulation oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises et, dans leur conversation avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite?

Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses et quels seraient les moyens d'y remédier?

Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogie ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des institutions de sourds-

muets ou dans une institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire?

Quelles sont les professions le plus habituellement exercées par les sourds-muets? quelles sont celles qu'ils exercent le plus avantageusement? peut-on leur ouvrir de nouvelles carrières?

N'y a-t-il pas des maladies et des accidents morbidiqes auxquels les sourds-muets sont plus exposés que les entendants-parlants, et n'y a-t-il pas, en raison du tempérament ordinaire des sourds-muets, une hygiène à leur faire suivre et des soins thérapeutiques à leur prodiguer?

D'après les derniers recensements opérés dans les divers pays de l'Europe, le nombre des sourds-muets, comparé à la population générale de chaque pays, augmente-t-il ou diminue-t-il? Dans l'un ou l'autre cas, en indiquer les causes.

F

Règlement pour le Congrès international des Instituteurs des sourds-muets.

Art. 1^{er} Le 6 septembre 1880, à midi, aura lieu dans l'Institut technique royal de Santa Marta la séance d'inauguration, dont la présidence sera tenue provisoirement par le Comité organisateur.

Art. 2^{ème} Dans la même séance on procédera à la formation du bureau présidentiel définitif, qui se composera d'un président, d'un secrétaire, de quatre vice-présidents et de quatre vice-secrétaires à choisir parmi les membres effectifs.

Art. 3^{ème} L'élection se fera de manière à avoir un vice-président avec un vice-secrétaire respectivement pour les langues italienne, française, allemande et anglaise.

Art. 4^{ème}. La votation pour les dites élections sera secrète, moyennant des bulletins, et se fera séparément pour le président avec le secrétaire, pour les vice-présidents, pour les vice-secrétaires.

Art. 5^{ème}. Les nominations seront valides à la majorité absolue des votants, y compris les membres honoraires. Si l'on n'obtient pas immédiatement la majorité absolue pour quelqu'une de ces charges on procédera au ballottage entre les deux membres qui auront obtenu le plus grand nombre de voix.

Art. 6^{ème}. La langue italienne est la langue officielle du Congrès, sauf la faculté accordée à chacun de faire usage de sa langue nationale.

Art. 7^{ème}. Du 7 au 10 inclusivement les réunions du Congrès seront deux: la première de 9 heures à midi ; la seconde de 2 heures à 5 heures de l'après-midi, et elles seront valables quel que soit le nombre des présents.

Art. 8^{ème}. Tous les membres ont le droit de prendre part aux

discussions du Congrès ; les membres effectifs seulement ont voix délibérative. Cependant s'il s'agissait d'objets administratifs ou hygiéniques, les membres honoraires ayant là-dessus une compétence spéciale auront aussi voix délibérative.

Art. 9^{ème}. Excepté les rapporteurs, aucun orateur ne pourra tenir la parole plus de dix minutes, et il ne pourra la prendre que deux fois, à moins que l'assemblée, consultée par le président, ne consente à faire une exception.

Art. 10^{ème}. Le vote sur les questions se donnera en levant la main et à la majorité absolue des membres effectifs votants.

Art. 11^{ème}. Tous les matins on donnera lecture du procès-verbal de la réunion précédente, et à la fin de chaque séance l'assemblée formulera l'ordre du jour pour la réunion successive.

Art. 12^{ème}. Le 11, à midi, aura lieu la séance de clôture

MEMBRES DU CONGRÈS INTERNATIONAL DES INSTITUTEURS DES SOURDS-MUETS tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880 ¹

- Ackers B. S. John (eff.), fondatore del collegio per la formazione dei maestri dei sordi secondo il metodo orale puro, in Ealing presso Londra. — Gloucestershire (Inghilterra).
- Ackers Luigia (on.), madré d'una sordomuta. — Gloucestershire (Inghilterra).
- Agazzi Domenico (eff.), maestro nel regio Istituto dei sordomuti di Siena.
- Agnelli Giovanni (eff.), maestro dei sordomuti Lodi.
- Aneossi sac. Giovanni (eff.), dottore in belle lettere e filosofia, già istitutore nel regio Istituto di Torino.
- Arnold Rev. Thomas (eff.), maestro privato delle scuole civili superiori dei sordomuti di Northampton (Inghilterra).
- Arpesani cav. Giustino (on.), professore di scienze naturali. Milano.
- Artieoni Annetta (eff.), maestra nel regio Istituto dei sordomuti. Milano.
- Augustine sœur des Dames de Nevers (eff.), institutrice des sourdes-muettes Bordeaux.
- Balestra sac. Serafino (eff.), direttore dell'Istituto delle sordomute in Como.

1. Cette liste est la même qui a été rédigée à la porte de la salle du Congrès ; aussi est-elle en différentes langues comme il a plu aux membres de s'y inscrire. Les noms marqués par ' sont ceux des intervenus. Cependant je dois faire observer que quelques noms n'y paraissent pas, plusieurs membres n'ayant pas donné leur nom et quelques autres n'ayant d'inscrit que leur chef. Le rédacteur.

- Barbiéri prof. Flaminio (eff.), maestro privato dei sordomuti.
Milano.
- Barbolini sac. Callisto (eff.), maestro nell'Istituto dei sordomuti
di Modena.
- Barnabe frère (eff.), professeur des sourds-muets à Ronchin près
Lille.
- Bazzini Michele (on.), maestro dei sordomuti in Milano.
- Beccalu dott. avv. Francesco (on.), présidente della Commissione
direttrice ed amministratrice dell'Istituto dei sordomuti di
Pavia.
- Bernard frère (eff.), directeur des frères de St Gabriel à Toulouse.
- Bertelli Lorenzo (eff.), maestro dei sordomuti nell'istituto à Pavia.
- Bertho abbé Louis (eff.), directeur de l'institution de sourds-
muets de S. Brieuc (France).
- Bertrand frère Louis (eff.), professeur à l'institution des
sourds-muets de la Grande Chartreuse, St Laurent-du-Pont
(Isère-France).
- Beshisy (de) marquis (on.), administrateur de l'Institut national
Paris.
- Bestetti Giuseppe (on.), allievo maestro nel regio Istituto dei sor-
domuti di Milano.
- Bianchi cav. mobile Giulio (on.), deputato al Parlamento, mem-
bro della Commissione amministrativa del regio Istituto dei
sordomuti di Milano.
- Bianchi Valeriano (eff.), vice-direttore maestro nell'istituto As-
sarotti pei sordomuti, Chiavari.
- Bilanger (eff.), miss, apost., direttore dell'Istituto dei sordomuti
— Montréal (Canada).
- Binaghi don Paolo (eff.), patrono e confessore dei sordomuti di
campagna già istruiti, Milano.

- Bodio comm. prof. Luigi (on.), direttore della statistica generale del Regno, Roma.
- Bompard frère Cassius (eff.), professeur à l'institution nationale de Chambéry.
- Bonetti Achille (on.), economo del convitto dei sordomuti poveri di Milano.
- Borgonovo Angelo (eff.), maestro nel regio Istituto dei sordomuti di Milano.
- Boschetti Giovanni (eff.), maestro dei sordomuti nell'istituto in Pavia.
- Bouchet abbé Isaac (eff.), aumônier des sourds-muets de la Chartrreuse d'Auray (Morbihan-France).
- Bournet av. G. T. (on.), corrispondente del Gaulois. Milano.
- Bourse chanoine (eff.), directeur à l'institution des sourds-muets de Soissons.
- Brambilla don Vittore (eff.), già maestro dei sordomuti poveri di cam
- Buxton David (eff.), Ph. Dr, secrétaire de la Société pour former les maîtres des sourds sur la méthode orale pure dans la Grande Bretagne, à Ealing près de Londres ; et vice-président du Congrès national des directeurs des institutions des sourds, qui a eu lieu à Londres en 1877, London.
- Calcaterra Giulia F. D. G. (eff.), maestra delle sordomute in Milano.
- Caman soeur Angélique (eff.), supérieure des Dames de Nevers et institutrice de l'institut national des sourdes-muettes de Bordeaux.
- Campioni Carolina (on.), maestra di disegno nel regio istituto delle sordomute di Milano.

- Capetta sac. Luigi (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di Oneglia.
- Cappelletti Edvige (eff.), maestra delle sordomute presso la Casa di Nazaret Milano.
- Cappelletti Ermenegilda (eff.), maestra ff. d'ispettrice del regio istituto delle sordomute di Milano.
- Cappelli sac. Luigi (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di Siena.
- Carbonera Felice (eff.), maestro dei sordomuti di campagna in Milano.
- Carozzi Giuseppe (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna Milano.
- Casanova sac. Luigi (on.), vice-rettore dei sordomuti poveri di campagna in Milano.
- Castiglioni sac. Antonio (eff.), maestro pensionato del regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Cavé abbé Auguste (eff.), aumônier et professeur des sourds-muets de Caen.
- Cavenago Rosalinda F. D. C. (eff.), maestra delle sordomute in Milano.
- Cazzaniga nob. Ignazio (on.), membro del Consiglio direttivo del regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Charles frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets d'Orléans.
- Chiappa sac. Giuseppe (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di Milano.
- Citterio Desiderio (eff.), maestro dei sordomuti, oranelle scuole comunali directeur général des établissements de bienfaisance de France, Paris.

- Clémentin frère (eff.), professeur de sourds-muets à Soissons.
- Colombo dott. Achille (on.), medico ordinario dell'istituto dei sordomuti poveri di Milano.
- Conti sac. Placido (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di Palermo.
- Convert Hippolyte (eff.), aumônier de l'institution des sourds-muets de Bourg (Ain-France).
- Correnti comm. Cesare (eff.), deputato, primo segretario del gran magistero dell'ordine dei SS. Maurizio e Lazzaro, ecc. Milano.
- Coya Giuseppe (on.), cassiere dell'istituto sordomuti poveri di Milano.
- Cozzolino prof. can. Dionisio (eff.), direttore del regio istituto governativo di Napoli.
- Crovato (eff.), direttore delle scuole dei sordomuti di Venezia.
- Cyrille frère (eff.), premier instituteur des sourds-muets à Bruxelles.
- De Magri prof. cav. Francesco (on.), medico oculista nell'istituto dei sordomuti poveri di Milano.
- Delaplace abbé Cyprien Auguste (eff.), aumônier de S. Médard. Soissons.
- Dei, Lupo Lorenzo (on.) alunno del regio istituto dei sordomuti di Siena.
- Della Somaglia conte Gian Luca (on.), membro della Commissione per la educazione dei sordomuti poveri di Milano.
- Denaglia cav. Gaetano (on.), medico del regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Denis (on.), du Ministère de l'intérieur Paris.
- Denison James (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Washington.

- Dieudonné frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Poitiers.
- Drago aw. Raffaele (on.), segretario del regio istituto dei sordomuti di Genova.
- Elliott Richard (eff.), capo dei maestri dell'Asylum pei sordomuti a Londra e dell'istituto a Margate (Kent), Londra.
- Fay M. G. O. (eff.), directeur de l'institut de l'Ohio (Stati Uniti).
- Ferrario Luigi (on.), segretario dell'associazione pedagogica italiana. Milano.
- Ferrero Paolo teologo (eff.), già rettore dei sordomuti. Torino.
- Fenili cav., r. provveditore agli studî della provincia di Pavia.
- Foglia Luigi (on.), maestro di calligrafia nel regio istituto dei sordomuti. Milano.
- Forestier (eff.), direttore della scuola dei sordomuti di Lione.
- Forni Antonio (eff.), maestro emerito dei sordomuti pel linguaggio articolato. Milano.
- Fornari prof. Pasquale (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Fourcade (eff.), di Tolosa.
- Fournié Edoardo (on.), medico presso l'istituto nazionale dei sordomuti. Paris.
- Franck Adolphe (on.), membro de l'institut, professeur au collège de France, délégué spécial du ministère de l'Intérieur. Paris
- Gallaudet M. Edward Ph. D. LL. D. (eff.), président et professeur de sciences morales et politiques au collège national des sourds-muets à Washington.
- Gallaudet rev. Thomas (eff.), pastore della Church Mission e della chiesa di Sant'Anna pei sordo-muti à New-York.
- Gamba sac. Paolo (eff.), confessore dell'istituto dei sordomuti poveri di campagna in Milano.

- Gardner (on.), dottor in medicina di Gloucestershire (Inghilterra).
- Gaviraghi Antonio (on.), maestro nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Gemelli nob. cav. Paolo (on.), medico-chirurgo nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Ghislandi sac. Giuseppe (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di Bergamo.
- Ghislandi cav. sac. Eliseo (eff.), direttore del regio istituto dei sordomuti
- Goislot abbé Armand (eff.), aumônier de l'institution nationale des sourds-muets de Paris.
- Goyatton abbé M. J. (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets à Bourg (France).
- Grandi cav. dott. Giovanni (on.), segretario del consiglio direttivo del regio istituto e dell'istituto dei sordomuti poveri di Milano.
- Grandi med. chir. Edoardo (on.), docente di anatomia nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Grioni Luigi (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di Lodi.
- Grosselin Émile (eff.), promoteur de la méthode phononimique, Paris.
- Guérin abbé Louis (eff.), sous directeur de l'institution des sourdes-muettes de Marseille.
- Haïcher Antonio (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in Milano.
- Hamilton Cavallett'i Giacomo (on.), direttore dello Spettatore. Milano.
- Hartmann Arthur (on.), médecin auriste de Berlin.
- Hiboux abbé Paul (eff.), aumônier des sourds-muets de la Grande Chartreuse. Saint-Laurent du Pont (Isère-France).

Houdin Auguste (eff.), chargé de mission scientifique par M. le Ministre de l'instruction publique, président du Congrès de Lyon en 1879, directeur de l'institution des sourds-muets de Paris-Passy.

Houdin M^{me} Auguste (eff.), directrice de l'institution des sourdes-muettes de Paris-Passy.

Houdin M^{lle} Frida (eff.), professeur des sourdes-muettes de Paris-Passy.

Hubert frère (eff.), inspecteur des écoles des sourds-muets de Saint-Gabriel à Saint-Laurent-sur-Sèvre (Vendée).

Hugentobler J. (eff.), directeur du pensionnat pour l'enseignement de la parole aux sourds-muets de Lyon.

Hull miss Susanna (eff.), maestra privata dei sordi secondo il sistema orale puro. Londra.

Huriot Gustave (eff.), directeur de l'institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux.

Invernizzi sac. Giuseppe (eff.), già maestro dei sordomuti di Bergamo. Bellano.

Jacques frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Clermont.

Joachim frère (eff.), directeur de l'institution à Orléans.

Jouty abbé Philibert (eff.), directeur de l'institution nationale de Chambéry.

Jovinies frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Clermont.

Kierkegaard-Ekbohrn ch. G. (eff.), secrétaire de la Cour royale de Suède, recteur de l'institut des sourds-muets à Bollnas (Suède).

Kinsey Arthur (eff.), principal du collège des sourds sur la méthode orale

Lambert abbé (eff.), ex-aumônier de l'institut national à Paris.

- Lancia duca di Brolo (on.), autore della statistica dei sordomuti di Sicilia. Palermo.
- La Rochelle Ernest (on.), secrétaire de la société Pereire. Paris.
- Lavanchy (on') promoteur du Congrès de 1878. Paris.
- Lazzeri prof. Lino (eff.), rettore dell'istituto dei sordomuti di Torino.
- Le-Compte prof. Maurizio (on.), maestro di ginnastica presso il regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Lelièvre abbé E. (eff.), aumônier et professeur des sourds-muets de Caen.
- Leufroy frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de la Grande Chartreuse Saint-Laurent-du-Pont (Isère-France).
- Libentius frère (eff.), professeur de sourds-muets à l'institution de Toulouse
- Livraghi Antonio (on'), già dirigente scolastico comunale. Milano
- Lodigiani Maria (eff.), maestra ff. ispettrice nel regio istituto dei sordimuti di Milano.
- Lollini sac. Cesare (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di Bologna.
- Louis frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Nantes.
- Lovati Ersilia (eff.), maestra nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Lovati Luigia (on.), apprendista nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Magenta prof. car. (on.), membro della Gommissione amministratrice dei sordimuti in Pavia
- Magna (eff.), directeur de l'école Pereire. Paris
- Mainini Ida (eff.), maestra assistente nel regio istituto dei sordomuti di Milano.

- Mairani Luigi (eff.), assistente maestro nel regio istituto dei sordomuti di Milano
- Manca sac. Alfonso (eff.), direttore di disciplina nel regio istituto dei sordomuti di Siena.
- Marchiò (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti di Siena
- Marelli Adele (on.), allieva maestra nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Marie Evre frère (eff.), supérieur des Frères de Saint-Gabriel à l'institution des sourds-muets de Soissons.
- Marietti Carlo (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di Milano.
- Martelli Giovanni (eff.), maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti di Siena.
- Massa Giuseppe (on.), maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Matthias dott. (eff.), direttore dei sordomuti di Friedberg.
- Mathias frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Nantes.
- Mattioli Gostantino (eff.), professore nell'istituto dei sordomuti di Siena.
- Médéric frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Poitiers.
- Melzi conte Lodovico (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di Milano.
- Meschia Eugenio (eff.), maestro dei sordomuti poveri di Milano.
- Mesmin frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Ronchin Lille.
- Mogliazi avv. Raffaele (eff.), segretario-economista del regio istituto dei sordomuti Borna.

- Moiraghi Angelo (eff.), maestro assistente nel regio istituto dei sordomuti di Milano.
- Molfino Enrico (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in Milano.
- Molfino Luigi (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri della campagna in Milano.
- Narini Iside (eff.), direttrice del patronato delle sordomute presso la Casa di Nazaret Milano.
- Negri cav. Gaetano (on.), assessore, soprintendente scolastico di Milano.
- Nicolussi Giovanni (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti Milano.
- Nomis di Pollone conte Paolino (on.), présidente del regio istituto dei sordomuti di Torino.
- Nuvoli conte Luigi (on.), membro della direzione del regio istituto dei sordomuti di Torino.
- Oggioni Giovanni (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri Milano.
- Optat frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Ronchin Lille.
- Orelli Giovanni Stefano (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri, Milano.
- Orsenigo sac. Enrico (eff.), maestro nell'istituto dei ciechi, e maestro emerito dell'istituto dei sordomuti poveri, Milano.
- Panario don Giacomo (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti. Genova.
- Palmieri prof. don Guido (on.), maestro di lingua francese. Milano.
- Palmieri sac. don Enrico (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti. Bologna.

- Pasotti prof. Giuseppe (on.), direttore della scuola normale di Pavia.
- Paul frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de la Grande Chartreuse à St-Laurent-du-Pont (Isère-France).
- Peet Isaac Lewis LL. DD. (eff.), principal de l'institution des sourds-muets New-York.
- Pedroli nob. Emilia (eff.), direttrice dell'istituto dei sordomuti a S. Maria dei Ponti Rossi Napoli.
- Pellicioni Pompilio (on.), maestro e vice-direttore dell'istituto dei sordomuti Siena.
- Penati Luigi (on.), contabile dell'istituto sordomuti poveri di campagna Milano.
- Pendola comm. p. Tomaso, (eff.), direttore del R. istituto e del periodico per Veducazione dei sordomuti in Siena.
- Perabò Gaerio (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti poveri di campagna Milano.
- Pereire Eugène (on.), arrière petit-fils de J. Rodrigues Pereire. Paris.
- Perini Carlo (eff.), maestro dei sordomuti della campagna Milano.
- Peyron doct. (eff.), directeur de l'institut national Paris.
- Pierre Célestin frère (eff.), visiteur des écoles des sourds-muets communales Paris.
- Pincirolì sac. Giuseppe (eff.), vice-rettore dell'istituto dei sordomuti Lodi.
- Pini car. Innocenzo (on.), présidente della Commissione pei sordomuti poveri di campagna Milano.
- Pinto sac. Giuseppe (eff.), professore nella pia casa dei sordomuti ai Ponti Rossi Napoli.
- Pirotta Pietro (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti. Milano.

Pagliastris sac. Giuseppe (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti
Modena.

Portieri Cesare (eff.), maestro nell'istituto dei sordomuti. Brescia.

Prinotti prof. don Lorenzo (eff.), ex-maestro e direttore spirituale
dei sordomuti Torino.

Queyrel (on.), médecin de l'institut des sourds-muets. Marseille.

Raimondi Carlo (on.), maestro d'arte nel regio istituto dei sor-
domuti Milano.

Raseri Enrico (on.), segretario dell'uffieio di statistica Borna.

Ravasio cav. Pietro (on.), regio ispettore scolastico Milano.

Rayroux (eff.), directeur de l'institut protestant à Saint-
Hippolyte-du-Fort.

Revelli Luigi (eff.), direttore dell'istituto Assarotti dei sordomuti
Chiavari.

Ricordi av. Annibale (eff.), rettore dei sordomuti Pavia.

Rieffel abbé Édouard (eff.), supérieur de l'école des sourds-
muets de la Grande Chartreuse à Saint-Laurent-du-Pont
(Isère-France).

Rinino Melchiorre (eff.), già maestro dei sordomuti Pavia.

Ripamonti sac. Angelo (eff.), catechista nel regio istituto dei sor-
domuti Milano.

Robbiani Carolina (eff.), maestra nel regio istituto delle sor-
domute Milano.

Robbiani Francesco (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomu-
ti Milano.

Roessler (mad.) (on.) Hildesheim.

Roessler (eff.), directeur de l'institut des sourds-muets.
Hildesheim.

Romule frère (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets
Besançon.

- Romano Carlo (on.), scultore, maestro di disegno nel regio istituto dei sordomuti Milano.
- Roquette abbé (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets. Rodez.
- Rosing Hed. (eff.), institutrice des sourds-muets. Christiania (Norvège).
- Rossi Francesco (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti. Oneglia.
- Rossi comm. Guglielmo (on.), consigliere provinciale. Milano.
- Rossi Luigia (eff), maestra delle sordomute, F. D.C Milano.
- Rosso Enrichetta (on.), allieva maestra del regio istituto dei sordomuti Milano.
- Sacchi Giovanni (eff.), maestro nel regio istituto dei sordomuti. Roma.
- Sacchi comm. Giuseppe (on.), professore di pedagogia alia regia scuola normale Milano.
- Saettone sac. Gio. Batt. (eff.), direttore del Contubernio D'Albertis per le sordomute Genova.
- Sala Antonietta (eff.), fglia della carità, maestra delle sordomute Milano.
- Salvoni cav. Antonio (on.), provveditore agli studi della provincia di Milano.
- Salvioni Maria (eff.), maestra diligente dell'istituto delle sordomute povere di campagna Milano.
- Sangalli prof. Amilcare (on.), rappresentante la Società pedagogica italiana Milano.
- Sapolini doit. fis. comm. Giuseppe (on.) membro del Gonsiglio direttivo del regio istituto dei sordomuti? Milano.
- Sartorio Emanuele (on.), di Palermo.

Sassi M^{me} (on.). Lyon.

Savare can. don. Giovanni (eff.), direttore dell'istituto dei sordomuti di Lodi.

Savinien frère (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Nantes.

Sawallisch M^{me} (on.), di Emden.

Scotti comm. Giuseppe (on.), segretario del Congresso internazionale di beneficenza Milano.

Sironi prete Giovanni C. R. S. (eff.), direttore del regio istituto dei sordomuti Roma.

Smaldone sac. Filippo (eff.), della pia casa dei sordomuti ai Ponti Rossi in Napoli.

Soeder, direttore dell'istituto dei sordomuti di Amburgo.

Stainer William (eff.), instructor of the Deaf and Dumb to the school board for London, chaplain to the Deaf and Dumb attached to the Parish Church of Bethnal Green, London. Treasurer and honorary director of ladies Christian homes for Deaf and Dumb. London.

Stephanow, direttore dell'istituto dei sordomuti Pietroburgo.

Stoddard Charles A. (eff.), reverend doctor, éditeur New-York Observer, membre du Conseil d'Administration de l'institut à New-York.

Swinny E. M. A. (on.), interprete d'inglese London.

Tagliabue don Antonio (on.) Milano.

Tarra cav. sac. Giulio (eff.), direttore dell'istituto sordomuti di campagna, rappresentante la società pedagogica italiana Milano.

Taverna conte Rinaldo (on.), membro della Commissione per l'educazione dei sordomuti poveri di Milano.

- Terruzzi Giuseppe (on.), dentista presso il regio istituto sordomuti di Milano.
- Thompson doctor E. Symes (on.), vice président de la Société pour former les maîtres des sourds sur la méthode orale pure à Ealing près Londres.
- Thompson M^{me} Symes (on.) Londres.
- Theobald (eff.), professeur de l'institut national de Paris.
- Treibel dottor (eff.), directeur de l'institut royal Berlin.
- Treibel M^{me} (eff.) Berlin.
- Tremolada Giuseppa F. D. C. (eff.), maestra delle sordomute Milano.
- Turchi prof, don Giovanni, ex istitutore dei sordomuti, ora direttore dei ciechi Torino.
- Tresso don Antonio (eff.), dott. in sacra teologia e prof, nell'istituto dei sordomuti di Torino.
- Triouleyre frère Marie Pierre (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Puy (France).
- Väisse Léon (eff.), directeur honoraire de l'institution national de Paris.
- Valentin frère, (eff.), professeur à l'institution des sourds-muets de Nantes.
- Vecchi dott. Angelo (on.), segretario onorario del pio istituto dei sordomuti in Pavia.
- Vimin frère des écoles chrétiennes (eff.), directeur de l'institution des sourds-muets de Saint-Étienne (Loire-France).
- Visconti Giuseppina (on.), apprendista nel r. istituto dei sordomuti in Milano.
- Visconti Venosta nob. cav. Giovanni (on.), consigliere comunale di Milano.
- Vitali sac. Luigi (on.), ret.tore dell'istituto dei ciechi in Milano.

Vittadini comm. dott. Giovanni (on.), membro del Consiglio d'amministrazione del regio istituto dei sordomuti in Milano.

Widmer M^{me} Marguerite (eff.), institutrice des sourds-muets à l'Institut Pereire de Paris.

Zucchi cav. dott. Augusto (on.), présidente del Consiglio direttivo del regio istituto dei sordo muti in Milano, rappresentante del regio Ministero dell'istruzione pubblica e dell'associazione pedagogica italiana di Milano.

INAUGURATION ET PREMIÈRE SÉANCE DU II^{ÈME} CONGRÈS INTERNATIONAL DES INSTITUTEURS DES SOURDS-MUETS

Lundi, 6 septembre.

Le 6 septembre 1880, régnant en Italie Humbert I^{er} de Savoie, a été ouvert dans la ville de Milan et dans la grande salle de l'Institut royal technique de Sainte Marthe le second Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets.

Les places d'honneur étaient occupées par M. le Préfet de la ville et de la province de Milan, le comm. Basile, par le Maire de la ville, le sénateur comte Bellinzaghi, par le député comm. Cesare Correnti et par d'autres, personnages de distinction, entre autres par les membres d'une Commission spéciale envoyée par le Gouvernement français, les membres du Comité organisateur de Paris et de celui de Milan et environ deux cents Membres (tant effectifs qu'honoraires) du Congrès.

Monsieur le docteur Auguste Zucchi, en sa qualité de Président du Comité milanais d'organisation et de représentant de S. E. le Ministre de l'Instruction publique du royaume, prend le premier la parole et prononce le discours suivant:

« À vous, Messieurs, qui êtes accourus ici de presque toutes les parties du monde civilisé, je suis heureux de donner la bienvenue, au nom du Comité milanais pour l'organisation du Congrès des instituteurs des sourds-muets, au nom du Gouvernement du Roi.

Les anciens disaient que les hôtes venaient des Dieux: vous nous êtes envoyés par l'amour de l'humanité, par l'esprit de charité ; vous venez nous apporter les lumières de votre expérience, la chaleur de votre dévouement. Je vous remercie, messieurs, au

nom de ma patrie! Je vous remercie aussi au nom des infortunés nombreux à qui les dons de l'ouïe et de la parole ont été refusés. Tous ceux qui s'efforcent dans notre ville d'améliorer le sort de ces malheureux, ouvrent leurs cœurs à une douce espérance en voyant dans cette enceinte les nobles instituteurs d'une si grande œuvre de rédemption. Ils vous ont déjà présenté et ils vous présenteront encore leurs jeunes protégés, ils vous exposeront les méthodes qu'ils ont jugées les plus convenables pour en soulager la misère, et c'est de l'issue de vos discussions qu'ils attendent un encouragement à persévérer dans leur sainte et pénible tâche.

Ce fut une heureuse idée que celle des Congrès internationaux, qui en se réunissant après quelque intervalle de temps et en changeant chaque fois le siège de leurs travaux, peuvent communiquer à chaque nation les découvertes les plus récentes, tandis qu'ils profitent par une connaissance prise sur les lieux des progrès qu'a faits chaque nation. Nous ne savons pas encore quel avantage les représentants qui nous arrivent des nations les plus éclairées tireront des méthodes pratiquées dans nos Instituts ; mais, si court que doive être, messieurs, votre séjour chez nous, vous pourrez au moins en rapporter cette persuasion qu'en Italie la charité est aussi ancienne que largement répandue. Et peut-être le Congrès qui s'est réuni à Paris, il y a deux ans, en avait-il si non une idée exacte d'après la connaissance détaillée des faits, du moins une notion vague et indéterminée, lorsque, comme siège du second Congrès, il choisissait notre péninsule qui, depuis si peu de temps, a revendiqué sa liberté et son unité, et dont les fils, après avoir abattu tous les obstacles, qui au dedans et au-dehors les entravaient, ont repris le chemin du progrès social.

L'Italie, appelée immédiatement après la noble France à faire ses preuves dans l'arène de la bienfaisance, tout fière qu'elle en

est, se sent aussi gagnée par la crainte ; et ce double sentiment est d'autant plus fort pour la ville de Milan, que c'est elle que vous devrez voir de plus près et que c'est à elle que l'on a décerné l'honneur d'être la première à vous accueillir après cet immense foyer du savoir humain et des œuvres charitables qui s'appelle Paris.

Or, de quelle manière le Comité milanais a-t-il répondu à cet honneur ? Son mandat était sans doute modeste, car il se bornait à des dispositions préparatoires et presque tout à fait matérielles. Cependant, messieurs, nous sommes heureux de pouvoir indiquer ici ce qui a été fait, parce qu'il ne s'agit pas de vanter notre œuvre à nous ; mais en présence surtout du Comité central d'organisation du Congrès (représenté ici par les très honorés MM. Vaïsse, Magnat, Balestra, Hugentobler et La Rochelle) nous sentons le devoir de témoigner solennellement l'intérêt et la sympathie de notre pays pour les sourds-muets.

En effet, un mot nous a suffi auprès de l'Autorité municipale pour qu'on nous accordât ce local comme siège du Congrès. La ville de Milan a voulu se charger de toutes les dépenses pour le mobilier, le service, les impressions et de toutes les mesures administratives, dont ses employés se sont acquittés avec l'empressement le plus courtois. C'est avec la plus cordiale effusion que le Comité local en rend grâce à l'honorable Maire et aux représentants de la Municipalité qui gardent et confirment d'une manière si digne les traditions de Milan bienfaisante et splendidement, sincèrement hospitalière.

Nous nous sommes adressés à l'Autorité provinciale et celle-ci avec la promptitude qui double le bienfait, nous a accordé un généreux subsidé, dont nous remercions ces honorables représentants, bien heureux de voir aujourd'hui le chef de la Province lui-

même, M. le Préfet comm. Basile, venir comme rendre hommage au milieu de nous à ce rendez-vous de la charité.

Nous avons informé le Ministère de l'instruction publique des dépenses que ce Congrès occasionnerait ; et lui aussi il nous a accordé un large subsidé à titre de témoignage exceptionnel de l'intérêt que le Gouvernement porte à la cause des sourds-muets. Mais ce n'est pas là tout ce qu'a fait notre Gouvernement ; et l'honneur qui m'est échu d'être son représentant devant ce Congrès n'empêche pas que j'en parle ainsi que l'exige la vérité des faits.

En attendant ce rendez-vous d'aujourd'hui, le Comité local a eu l'idée de rechercher quel était réellement l'état de l'instruction des sourds-muets en Italie. À cet égard nous connaissons fort imparfaitement notre pays, et nous rougissions de devoir en faire l'aveu à vous, nos amis, quand nous nous rencontrerions à ce moment-ci. Mais pour connaître le nombre des sourds-muets élevés dans nos pensionnats ainsi que les méthodes adoptées pour les instruire et les résultats éducatifs obtenus, et enfin tous les autres détails les plus importants à cet égard, il fallait d'abord faire un appel efficace aux directions des différentes institutions, et établir ensuite une étude comparative des données qu'on aurait recueillies de manière qu'en ressortissent les traits caractéristiques de ces écoles italiennes spéciales.

Ainsi, aussitôt que nous eûmes exprimé cette idée, le Gouvernement se chargea de pourvoir à tout. Par l'entremise de l'illustre directeur du bureau de la statistique générale du royaume, M. le comm. Bodio, on a obtenu d'une manière uniforme des directions des 36 institutions du royaume (ce que nous citons à leur éloge) les détails les plus circonstanciés, et il en est résulté une étude statistique, un travail des plus précieux de M. le docteur

Raseri, travail dont, grâce à la générosité du Gouvernement, nous pouvons faire hommage à chacun des membres du Congrès.

Cette monographie complète des écoles italiennes pourra provoquer chez d'autres nations des recherches de même genre, recherches précieuses pour déterminer des mesures favorables au soulagement des sourds-muets. En attendant, notre Italie a devant elle la réalité des faits qui se passent chez elle, et qui offrent un sujet de satisfaction dans les triomphes que la charité a déjà obtenus, mais en même temps un thème sérieux d'études pour l'avenir. Je ne passerai pas sous silence le fait qui ressort de cette monographie, où l'on parle de la méthode d'enseignement adoptée dans chaque institution, c'est-à-dire l'accord presque universel entre les instituteurs dans l'instruction du sourd-muet, non plus par l'alphabet des doigts, non plus par la mimique, pieuse invention qui ne cessera, du reste, d'appeler à jamais les bénédictions sur le nom vénérable de l'abbé De l'Épée, mais par la parole vivante, qui est le privilège de l'homme, le véhicule unique, et sûr de la pensée, le don de Dieu, dont on a pu dire avec vérité :

Luce dell'alma è la parola, e l'aima

É luce in terra del divin pensier.

Capparozzo. ¹

Mais si d'un côté cela nous console, Messieurs, d'un autre côté les chiffres ont une triste éloquence.

Les sourds-muets (ainsi que nous l'apprend la statistique citée plus haut) qui peuplent aujourd'hui les 36 institutions italiennes pour y être élevés, sont au nombre d'environ 1500 ; mais savez-vous le nombre de nos sourds-muets entre 5 et 21 ans, âge qui est

1. La parole est la lumière de l'âme, de même que l'âme est ici-bas la lumière de la pensée divine.

en général le plus favorable à l'instruction ? Il est de 15 000. Réduisons ce chiffre à la moitié, puisque les cours d'instruction ne comprennent pas ordinairement plus de huit ans ; et encore sur cinq sourds-muets on voit qu'un seul reçoit l'instruction. Et les autres ? Ils sont complètement nos égaux ; la seule différence qu'il y a entre eux et nous c'est l'infortune qui les accable. Mais quelle part ont-ils aux bienfaits de la vie sociale ? Gomme vivent-ils ? Gomme meurent-ils ?

C'est, là, messieurs, une pensée grave et douloureuse au dernier point, si l'on songe surtout que depuis huit ans l'Italie ne rougirait pas de ses milliers de sourds-muets non instruits, si le philanthropique et sage projet de loi qui fut présenté pour eux par l'ancien ministre Gorrenti n'était pas tombé en oubli depuis le jour que celui-ci quittait en 1872 la direction de l'instruction publique. Mais consolons-nous, à la pensée qu'il n'est pas possible que le Congrès solennel, que nous ouvrons, n'exprime pas avant sa clôture un vœu, qui arrive jusqu'aux dépositaires du pouvoir. Aussi faut-il espérer que, conformément à l'initiative du Gouvernement, nos législateurs qui ont écrit : tous les Italiens auront l'instruction élémentaire, sauront écrire, de même : Tous les pauvres sourds-muets d'Italie seront instruits et deviendront des hommes. Le vœu de notre illustre concitoyen que nous saluons aujourd'hui au milieu de nous, sera alors réalisé, et avec son vœu celui de toute la nation.

Pour compléter l'exposition de ce qui a été fait pour préparer ce Congrès, j'ajouterai que les instituteurs et les maîtres de nos écoles ont accepté de la meilleure grâce possible de prolonger leurs travaux annuels pour vous attendre et vous présenter leurs élèves ; que, même les familles, impatientes de revoir leurs enfants pour le repos automnal, ont préféré le bien de la cause

commune à la satisfaction de leur tendresse ; et enfin que nous vous avons bien désirés et qu'aujourd'hui nous vous recevons au milieu de nous comme des amis depuis longtemps attendus.

Et maintenant, messieurs, vous allez ouvrir vos séances, dont le nombre est compté, à ces débats qui, pourvu qu'ils ne dégèrèrent pas en disputes (comme a dit très justement un philosophe éminent, l'illustre Adolphe Franck, que le Gouvernement français a envoyé avec d'autres personnages illustres en qualité de son représentant pour prendre part à nos études) fraient le chemin de la vérité et de la science, raffermissent les conquêtes de l'esprit humain et font éclore la lumière.

Mais en prenant congé de vous, en cédant cette présidence qui m'a été provisoirement confiée, au nom du Comité milanais, je vous renouvelle la bienvenue.

Il y a parmi vous des hommes illustres par leur science, qui jouissent d'une juste célébrité, devant lesquels ma personne s'amoindrit tellement, que dans cette assemblée je me vois trop déplacé, et je me sens saisi d'une crainte qui ressemble à la honte. Mais la science profonde, surtout si elle est accompagnée de la charité, est la mère de l'indulgence ; c'est cette pensée qui m'a encouragé, et qui sans me faire oublier ce que je suis, m'a permis de rester pour quelques instants à votre tête. Oh ! votre charité est bien grande, messieurs, puisqu'elle vous fait vous dévouer à l'amélioration du sort de tant de malheureux, à qui la nature a refusé, ou une infirmité a ôté l'ouïe et voués de la sorte à l'impossibilité de jamais atteindre l'intégrité de la vie ! Vous êtes allés chercher ces jeunes infortunés, vous vous êtes penchés sur eux avec une pitié profonde, avec ces délicatesses affectueuses qui encouragent les âmes et imposent l'amour. Vous avez étudié leurs pauvres intelligences, vous avez patiemment examiné ce que

pouvaient sur elles les expériences des maîtres qui vous ont précédés et celles que vous avez entreprises vous-mêmes. Vous avez éprouvé une vive douleur, sans toutefois désespérer, lorsque le résultat ne répondait pas à l'œuvre, vous vous êtes réjouis lorsque vos élèves vous comprenaient et lorsque la parole se présentait au bout de leurs doigts ou bien, lorsque, grâce à des succès plus heureux, elle venait enfin résonner, fût-ce même âpre et rude, sur l'arc de leurs lèvres.

Soyez bénis, messieurs, dans votre œuvre pour les triomphes que vous avez obtenus en ces moments là! Vous avez persévéré et vous perséverez encore. Aussi c'est sans regret que vous avez quitté vos maisons et vos églises, c'est avec joie que vous êtes venus ici d'au-delà des monts et d'outre-mer ; c'est sans regret et avec joie, que quelques uns d'entre vous n'ont pas craint les flots du vaste Atlantique pour accourir de la lointaine Amérique à l'entreprise charitable. Oh, soyez les bienvenus!

Nos sourds-muets qui vous ont vus, dans ces jours, pour la première fois, vous aiment aujourd'hui d'un amour filial. Ils vous connaissaient de renommée et vous aimaient déjà parce que leurs instituteurs les avaient entretenus depuis longtemps de ces amis, qui dans d'autres contrées s'étaient faits les pères et les mères de leurs frères d'infortune ; mais votre présence, celle des hommes généreux qui se sont formé une famille des infortunés pour lesquels ils souffrent et jouissent, luttent et espèrent, élève leur affection jusqu'à la tendresse, au dévouement. Et nous aussi, qui veillons de plus près sur ces malheureux, nous sentons que nous vous aimons profondément et avec l'espoir d'être par vous payés de retour.

Oh, il est bien vrai que l'infortune lie les âmes beaucoup plus que la joie! Voilà en effet des hommes de tous les climats, de tous

les langages, de toutes les doctrines philosophiques, de toutes les croyances religieuses. Tous, tant que nous sommes, nous aurions peut-être, dans la joie, passé comme des étrangers à côté les uns des autres, tandis qu'en présence du malheur, dans cette lutte sans trêve par laquelle nous nous efforçons de le combattre, nous nous serrons la main en frères. »

Après M. le docteur Zucchi, M. le Maire (*il Sindaco*) prit la parole en ces termes:

« Le Maire de Milan, à son tour et au nom de la ville, sent aussi le devoir de vous donner la bienvenue et de vous adresser un salut affectueux.

L'illustre président dont vous venez d'entendre le brillant et élégant discours a voulu remercier la Représentation communale bien au-delà de ses mérites, pour ce qu'elle a fait en vue de favoriser cette réunion.

La Représentation de Milan et le Maire ont satisfait par là au sentiment de leur cœur, en se rendant en même temps les interprètes des habitants de cette ville qui, ainsi qu'il arrive, du reste, dans tous les pays civilisés, ont un intérêt tout particulier pour de semblables institutions.

Et en effet, ce Congrès est vraiment important par le concours de nombreuses représentations nationales, et par celui, non moins nombreux d'illustres représentations étrangères, qui l'ont honoré de leur concours, guidées par un sentiment de vraie philanthropie et par un vif désir de résoudre les problèmes qui concernent l'éducation des sourds-muets, parce que c'est de leur solution que dépend le choix de cette méthode, qui, ainsi que vient de le dire l'illustre président du Comité, doit répondre le

mieux au but commun, celui d'obtenir réellement la rédemption des sourds-muets.

Je remercie les illustres étrangers réunis ici et je remercie de même les illustrations de notre Italie, et entre autres M. le comm. Cesare Correnti, que je suis charmé de voir aussi au bureau de la présidence ; mais tout en faisant ces remerciements je me sens saisi par un sentiment de profonde douleur. Je ne vois que trop qu'il manque parmi nous deux hommes illustres et qui ont bien mérité de leur pays: le comte Paul Taverna, le fondateur de l'institution des sourds-muets pauvres de la campagne, et le comte Alexandre Porro, à qui notre institution royale pour les sourds-muets est redevable d'avoir pu atteindre le progrès sérieux et réel auquel visent vos études ; mais si j'évoque la mémoire de ces hommes illustres, c'est que je suis sûr que vous suivrez les traces qu'ils vous ont marquées et que votre œuvre n'en réussira que plus sagement conduite et plus utile pour l'humanité ». ¹

Ensuite M. Vaïsse, président honoraire du Comité central d'organisation prononce en français les paroles qui suivent :

« Monsieur le préfet, monsieur le maire, monsieur le président et messieurs les membres du Comité local, et vous, honorés et chers collègues de l'Institution royale et de l'Institution des sourds-muets pauvres de la province :

1. Je saisis cette occasion pour accomplir un acte de justice en rappelant le président prédécesseur de M. Porro, le D^r Cesare Castiglioni, qui eut le mérite principal de l'introduction de la méthode de la parole dans les institutions italiennes ; puisque c'est lui qui le premier, après un voyage en Allemagne en 1868 et malgré tous les préjugés qui régnaient alors chez nous, l'introduisit dans l'Institution royale, de sorte que, grâce au ministre de l'instruction publique d'alors, C. Correnti, elle devint presque obligatoire dans toute l'Italie ; Porro a été président de 1860 à 1863, puis de 1871 à 1879, et Castiglioni depuis 1867 jusqu'à 1871. Le rédacteur.

Avant de commencer le cours régulier de nos travaux, permettez-moi de venir au nom du Comité parisien d'organisation de notre Congrès, vous remercier de l'accueil cordial que nous avons reçu de vous et vous exprimer les sentiments de haute considération, d'affectueuse confraternité, de sincère et profonde estime avec lesquels nous sommes venus au milieu de vous.

En choisissant Milan comme lieu de notre nouvelle réunion, nous savions que nous allions nous trouver ici dans l'Athènes de l'Italie, et que nous nous trouverions en même temps dans un pays où l'activité dans l'œuvre d'instruire les sourds-muets s'était avec un succès aussi exceptionnel que rapide répandue dans ces dernières années.

Une même pensée, ainsi qu'un même sentiment, nous dominent aujourd'hui, les uns et les autres. Nous avons tous un même désir, celui de faire pour nos élèves tout ce que leur situation rend possible. Nous sommes convaincus de la possibilité de donner un plus grand développement à l'enseignement de la parole et de la lecture sur les lèvres aux sourds-muets, enseignement que Jacob-Rodrigue Pereire introduisait en France il y a un siècle et demi, et que notre illustre devancier, l'abbé De l'Épée lui-même, reconnaissait comme l'unique moyen de rendre à la société le sourd-né de naissance.

Nous avons depuis deux jours été bien heureux de pouvoir applaudir aux résultats remarquables des leçons de nos chers collègues milanais.

Nous allons nous entretenir maintenant de nos principes respectifs et de notre commun enseignement.

Dans nos réunions, j'en ai la conviction, nous nous trouvons, et j'aime à le dire dès à présent, plus rapprochés qu'on n'aurait peut-être pu le supposer jusqu'à ce moment. Aussi à l'union

déjà si intime des cœurs, s'ajoutera l'union toujours plus complète des pensées. »

Après M. Vaïsse, M. Houdin, directeur de l'institution de Paris-Passy, prend en ces termes la parole :

« M. le président, messieurs ! Le Congrès national français de Lyon, en 1879, a décidé que les membres de son bureau formeraient la délégation française au Congrès de Milan. Président du Congrès de Lyon, je me trouve investi de l'honneur de présider cette délégation, et j'ai l'honneur de vous la présenter. Elle se compose de MM. Léon Vaïsse, président honoraire ; Auguste Houdin, président ; Augustin Grosselin et le chanoine Bourse, vice-présidents ; Hugentobler et Ernest La Rochelle, secrétaires ; l'abbé Goyatton, trésorier.

Permettez-moi, messieurs, de vous exprimer au nom de la délégation française (et je pourrais ajouter au nom de tous les instituteurs et amis des sourds-muets en France, car pas un, j'en suis sûr, ne manquera de s'associer de grand cœur à ma pensée et à mes paroles) permettez-moi, dis-je, de vous exprimer les sentiments que nous apportons tous au sein du Congrès sur cette belle terre ensoleillée de l'Italie.

À l'Italie, à son sang chaud et généreux, à son génie artistique et littéraire, à son culte pour la science, pour le progrès, pour l'humanité, nous apportons l'hommage de notre admiration et de nos sympathies ; aux instituteurs et amis italiens des sourds-muets, à ces cœurs nobles et généreux qui donnent à nos chers déshérités de l'ouïe tout ce qu'ils ont reçu eux-mêmes de force, de cœur et de vie, nous apportons encore l'hommage de notre admiration et de nos chaleureux sentiments de bonne confraternité.

Il y a vingt ans, nous venions déjà sur le sol italien, nous

y venions en armes, non pas pour vous combattre, puisque la France et l'Italie sont sœurs! mais pour combattre avec vous et pour vous, pour votre indépendance et pour votre nationalité! Aujourd'hui nous y revenons, mais sans armes, Dieu merci! pour combattre encore pour une cause plus grande peut-être, et certainement aussi grande que celle de l'indépendance et de la nationalité d'un noble peuple: pour la cause de l'humanité.

Nous avons triomphé alors ; espérons que nous triompherons encore aujourd'hui ; et, cette fois, sans qu'il en coûte ni une goutte de sang ni une larme, mais au contraire, en étanchant le sang qui coule de la plaie du cœur de tant de mères, et en essuyant les larmes qui coulent de leurs yeux maternels!

Encore un mot! Les instituteurs italiens qui nous ont fait l'honneur d'assister au Congrès de Lyon, ont bien voulu me rappeler à mon arrivée les dernières paroles que j'ai prononcées comme président de ce Congrès.

Puisque ces paroles ont été si douces à leur cœur, puisqu'ils ont eu la gracieuseté d'en garder un si bon souvenir, permettez-moi de les rappeler ici : oui, je l'ai dit et je le répète: l'enseignement de la parole aura son jour, parce qu'il est un bienfait et une bénédiction pour nos chers déshérités, et parce qu'il y a sur la terre des hommes de bonne volonté et là haut un Dieu! »

Après le discours de M. Houdin, dont la parole chaleureuse et expressive est vivement applaudie, ainsi que celle des orateurs précédents¹ le chef de la province et celui de la commune se retirent, et l'on passe aussitôt à l'élection régulière, par bulletins

1. Le rédacteur doit déclarer que, pour maintenir à ces actes toute leur dignité, il a supprimé les indications d'applaudissements.

de vote, du bureau définitif. Le scrutin, auquel il est précédé en observant toutes les règles et les formalités nécessaires et d'usage, donne les résultats suivants: sont élus MM.:

Président :

Ch. Don Giulio Tarra.

Secrétaire général :

Prof. Pasquale Fornari.

Vice-présidents :

— Pour les Italiens : Prof. P. Enrico Marchiò ;

— Pour les Français : Dir. Auguste Houdin ;

— Pour les Allemands : Dir. Treibel ;

— Pour les Anglais : Peet.

Vice-secrétaires :

— Pour les Italiens : Dir. Lino Lazzeri ;

— Pour les Français : Abbé Louis Guérin ;

— Pour les Allemands : Dir. Jacques Hugentobler ;

— Pour les Anglais : Arthur Kinsey.

Le président et les vice-présidents prennent place au bureau ayant chacun à sa gauche le secrétaire, représentant de la même nationalité (ou plutôt de la même langue). Ensuite le président se lève et s'exprime ainsi :

Le Président. — Chers collègues! Dans le témoignage de confiance dont vous m'honorez je ne saurais voir qu'un nouvel hommage rendu à ma ville natale, que vous avez bien voulu choisir comme siège de ce Congrès tant désiré. C'est à ce titre, que malgré mon manque des mérites nécessaires et mon manque absolu d'expérience dans la charge que vous me confiez, je me rends à votre vœu, ou pour mieux dire, j'obéis à votre ordre et je vous remercie. Mais en même temps comme je reconnais que vos voix auraient dû se porter sur deux illustres collègues italiens, sur deux

noms bien plus dignes que le mien d'un poste aussi honorable, s'ils n'avaient été empêchés par les circonstances l'un de se rendre au milieu de nous et l'autre d'accepter la fonction, au moment où j'occupe leur place ici, je les salue et je vous prie de les proclamer présidents honoraires de notre Congrès. Ces hommes, ces noms, vous l'avez déjà compris, sont le vénérable père des instituteurs italiens, le commandeur Thomas Pendola, à qui on doit en grande partie le progrès qu'ont fait en Italie les études pour l'éducation des sourds-muets, et le révérend chevalier directeur de l'institution royale Don Élisée Ghislandi de qui vous avez pu apprécier hier le zèle, l'intelligence, en même temps que l'amour sincère pour la grande cause qui nous réunit.

Parler et agir au nom de ces hommes et d'autres collègues qui ont si bien mérité de cette œuvre intéressante à un si haut point l'instruction non moins que la bienfaisance, sera pour moi un aiguillon et un soutien en même temps. Cette confiance se raffermira d'autant plus en moi que je vois ici parmi nous, venant inaugurer nos travaux, l'illustre commandeur Cesare Correnti que, en me faisant l'interprète de toute l'Assemblée, je propose comme le premier des membres honoraires, honneur se réfléchissant sur nous qui le saluons comme l'homme de nos espérances légales, passez-moi le mot, en faveur de la malheureuse famille des sourds-muets.

Je ne doute pas que vous tous, mes aimés et vénérés collègues, vous ne me rendiez ma tâche facile par la forme tranquille, mesurée et judicieuse de vos débats, en sacrifiant le sentiment individuel à un prompt et heureux résultat, et en voulant bien me remettre par écrit un résumé de vos idées et de vos propositions, de manière que la discussion marche toujours droit à son but, sans qu'on ait besoin d'y ramener les orateurs, que la rédac-

tion du compte-rendu soit plus aisée et fidèle, et que les questions mises sur le tapis marchent toujours plus promptement vers leur solution. Pour en arriver là je me recommande surtout à la coopération des honorables vice-présidents, du secrétaire et des vice-secrétaires, dont vous m'avez entouré, et qui me soutiennent, lesquels aussi, et je les en prie, voudront, chacun en ce qui le concerne recueillir et nous interpréter les discours prononcés par leurs compatriotes dans les langues qui nous sont étrangères.

Honorés collègues! — Quelques unes des questions qui sont soumises à nos délibérations sont très hautes et très importantes, et c'est à celles-ci, j'en suis sûr, que vous donnerez la préférence ; mais le but qui nous réunit ici est encore plus haut et plus important ; c'est d'améliorer le sort de la malheureuse et grande famille des sourds-muets en pourvoyant au progrès de l'art qui doit la délivrer de sa douleur, art sublime de sagesse et de charité auquel nous avons tous, dans un seul sentiment, consacré notre vie. C'est, pourquoi, sans viser à aucun autre but en dehors de ce dernier, avec un esprit d'amour et de conciliation, mettons-nous à l'œuvre. Ici qu'aucun autre triomphe ne nous soit plus cher que celui de la vérité et de la charité. Si le Congrès de Milan ne pouvait nous valoir qu'un peu plus d'unité dans l'enseignement et un lien plus fort entre les instituteurs, je pense que chacun de nous serait content d'y avoir appartenu et s'en souviendrait comme d'une bonne action ; car il est certain que nul résultat, quelque grand qu'il soit, ne saurait être donné par la science, qui pût égaler celui de nourrir et d'augmenter l'amour et l'estime réciproques entre ceux qui la professent.

Dans ce but désintéressé et saint, au nom de Celui qui nous racheta tous, oh rédempteurs de l'humanité souffrante, entrons pleins de confiance dans la noble arène.

Balestra. — Mesdames, messieurs et collègues! Ma devise est de marcher en avant, toujours en avant! et je prends l'Écriture Sainte pour guide de mes paroles. — Dieu commença par faire l'éloge de la parole en disant ; *In principio erat verbum*, et moi je dis : *Vox clamantis in deserto ; parate viam*. Il faut déblayer le chemin pour que l'homme puisse avancer.

Tous les français sont heureux de vous rendre hommage en proclamant tous ensemble la parole ; il faut que nous sortions d'ici avec la satisfaction d'avoir fait un travail sérieux. Souvent on doute de l'efficacité des Congrès et de la bonne volonté des congressistes.

Qu'est-ce qu'ils font? — se demandent quelques uns. — Eh bien, montrons que nous savons faire quelque chose. À Paris nous avons posé la pierre fondamentale ; mais là nous n'avions pas encore les idées que nous avons aujourd'hui ; à Lyon nous avons avancé un peu ; mais cela ne suffit pas.

Messieurs, en avant, toujours en avant! Voilà votre programme. Réalisez-le et toutes les nations vous applaudiront!

Président. — Le trop grand nombre de choses et mon peu d'expérience m'ont fait oublier deux autres noms que nous devons également honorer. L'un est celui de l'héritier du cœur et de l'esprit du regretté comte Paid Taverna, le nom du chevalier Innocent Fini, que je propose d'ajouter à la présidence honoraire; l'autre est celui de monsieur Grosselin, homme bienfaisant et studieux de notre science, vice-président du Congrès de Paris et de celui de Lyon, à qui je propose de donner le titre de vice-président honoraire.

D'autres noms sont proposés et je demande la permission de proclamer, ceux de MM. Vaisse, Balestra, Zucchi, Hirsch, comme présidents honoraires, et de M. La Rochelle comme secrétaire

honoraire. Ces personnes ont toutes bien mérité de l'instruction des sourds-muets.

Vaïsse. — Donne communication de quelques lettres de collègues qui font adhésion au Congrès, et il rappelle combien M. Eugène Pereire, en même temps a mérité aussi de l'instruction des sourds-muets en fondant l'école qui porte le nom de son aïeul, à Paris.

Le Président. — Parmi les noms dont j'attendais la proclamation de l'Assemblée il y avait en effet celui de monsieur Eugène Pereire, qui, proposé le dernier, sera le premier pour appliquer ici le principe du livre saint.

L'Assemblée applaudit vivement à l'adjonction de M. Eugène Pereire en qualité de président d'honneur.

Le président lit un télégramme de M. Deutsch, le directeur de l'Institution des sourds-muets israélites de Vienne, télégramme par lequel il s'excuse de ce qu'il n'a pu venir au Congrès. Ensuite on propose d'envoyer des télégrammes spéciaux d'hommage et de reconnaissance à LL. MM. le Roi Humbert 1er et la Reine Marguerite, à S. E. le Ministre de l'Instruction publique, au commandeur Tenerelli, secrétaire général du dit Ministre, et au Gouvernement français, qui a voulu être officiellement représenté au Congrès en y envoyant des personnes si éminentes.

L'Assemblée adopte à l'unanimité.

Le président fait plusieurs communications, entre autres celle d'une lettre de la Société d'hygiène qui nomme, en qualité de ses représentants au Congrès, le commandeur Giuseppe Sapolini et le professeur chevalier docteur Gaetano Strambio ; d'une lettre de M. Rayroux, directeur de l'Institution des sourds-muets de St-Hyppolite-du-Fort, qui s'excuse de ne pouvoir venir ; de la désignation du docteur Zucchi comme représentant du Ministre de

l'Instruction publique ; de deux lettres de l'Association pédagogique italienne, laquelle charge MM. les chevaliers Zucchi et Tarrà, de la représenter ; de la lettre du Conseil scolaire de la province concernant le subside de 2000 livres accordé par le Ministère, et d'autres documents d'une moindre importance que l'on omet par brièveté.

Ensuite M. Väisse donne communication de lettres de différents instituteurs de sourds-muets qui s'excusent de ne pouvoir venir, savoir : de l'abbé Lambert de Paris, de M. Deutsch de Vienne, de M. De Haerne de Bruxelles, de M. le docteur Hirsch, directeur de l'institution des sourds-muets de Rotterdam, de M. Sawallisch d'Emden, de M. N. Weissweiler de Cologne, du Frère Louis de Nantes.

Le Président. — Je crois interpréter le désir de la majorité en donnant la préférence, pour l'ordre des discussions, à la question la plus importante, qui est celle de la méthode.

Magnat. — Évidemment comme la question de la méthode est la plus importante, je m'associe à mon tour à cette idée qui est aussi celle de la majorité de l'Assemblée. Ensuite on mettra en discussion les questions de moindre importance.

L'Assemblée adopte.

Président. — Alors on discutera demain la question de la méthode.

II^{ÈME} SÉANCE DU MATIN

Mardi, 7 septembre.

La séance du 7 est ouverte à 9 heures et demie du matin et close à midi.

Le Secrétaire général lit le procès-verbal de la première séance, celle d'inauguration ; la rédaction n'est pas, pour l'approbation, l'objet d'un vote immédiat, l'Assemblée désirant que M. l'abbé Guérin, le vice-secrétaire pour le français, traduise d'abord le procès-verbal pour en donner lecture en français dans la séance de l'après-midi.

Pini. — Si j'avais pu prévoir que l'Assemblée m'honorerait de son vote, j'aurais prié M. le président de ne pas jeter les yeux sur ma modeste personne. Ce vote m'a causé encore plus d'étonnement que de plaisir ; car, je l'avoue, je suis trop persuadé d'avoir fait trop peu pour les sourds-muets, surtout pendant ces derniers temps, où mes attributions étaient fort restreintes. En tout cas j'interprète la proclamation de l'Assemblée comme l'effet d'une bienveillante disposition à mon égard, et je l'accepte en hommage à la mémoire de mon illustre prédécesseur.

Marietti. — Quelques congressistes ont manifesté le désir que, au lieu de deux séances par jour, de 3 heures chacune, ainsi qu'il avait été réglé, on n'en tînt qu'une seule, mais de quatre heures, c'est-à-dire depuis huit heures du matin jusqu'à midi, afin que nos honorés hôtes eussent le reste de la journée libre pour visiter la ville, pour vaquer à leurs affaires personnelles ou pour leur agrément.

Président. — À ce propos je viens de recevoir une motion émanant de beaucoup de membres et exprimant aussi le désir que

l'on ne tînt qu'une seule séance par jour. Il serait donc à proposer de tenir nos séances de huit heures à midi. Si personne n'a rien à objecter, je mets aux voix la proposition par mains levées.

Vaïsse. — Avant de voter je demande à quelle heure on pourra visiter les institutions des sourds-muets de Milan ; car la visite à ces établissements est un objet de la plus haute importance pour les congressistes.

Le Président. — De midi à quatre heures et demie.

Ricordi. — Si l'Assemblée décide qu'on ne tienne que quatre heures de séance par jour, au lieu de six, je ne m'y oppose pas ; cependant, je fais observer que nous aurons beaucoup d'heures de moins pour nos discussions, et que les questions à résoudre sont nombreuses.

Le Président. — C'est justement à cause de la brièveté du temps que je voudrais mettre de suite aux voix cette proposition ; par là on gagnera du temps.

Après quelques observations de MM. Magnat, Rossi et Bourse, l'Assemblée décide de tenir une seule séance par jour, de 8 heures à midi, exception faite pour le lendemain, 8, jour de fête, où, par un égard spécial pour les congressistes appartenant au clergé, et d'après le désir du chanoine Bourse, on décide de tenir la séance de midi à 4 heures.

Le président communique les noms des délégués du Gouvernement français, qui sont :

M. Adolphe Franck, membre de l'Institut, délégué spécial du Ministère de l'Intérieur et des Cultes de France (sous l'autorité duquel sont placés en France les Institutions nationales) ;

M. Claveau, inspecteur général des Institutions de bienfaisance en France ;

M. Peyron, directeur de l'Institution nationale des sourds-muets à Paris ;

M. Huriot, directeur de l'Institution nationale des sourdes-muettes à Bordeaux;

Sœur Augustine, supérieure de l'Institution nationale des sourdes-muettes à Bordeaux;

Sœur Angélique, institutrice dans la dite Institution ;

Enfin M. Auguste Houdin, directeur de l'Institution Paris-Passy, chargé d'une mission scientifique par le Ministre de l'Instruction publique en France.

Le président lit les télégrammes qui ont été rédigés et expédiés hier ; il en lit aussi un reçu du directeur de l'Institution de St-Petersbourg, qui salue ses collègues et s'excuse de ne pouvoir assister au Congrès ; il donne communication de plusieurs lettres, et le titre de divers imprimés déposés sur le bureau. Il annonce enfin une lettre du vénérable Père Pendola de Sienne.

Balestra. — Messieurs, nous devons nous dépêcher, nous devons travailler ; nous devrions élire une Commission pour formuler un règlement de cette session, un Comité local et un Comité central, et tâcher de composer une Commission pour les études et une Commission d'organisation. M. le président trouverait ici les personnes les plus compétentes pour la rédaction de ce règlement.

Le Président. — Je consulterai là-dessus mes collègues du bureau, car je ne me crois pas autorisé à donner tout seul une réponse. En attendant j'invite le secrétaire général à faire lecture du règlement du Congrès tel qu'il a été préparé dans la réunion des deux Comités d'organisation.

(Le Secrétaire général donne lecture du règlement du Congrès en italien et en français).

Drago. — Je demande la parole sur l'interprétation du règlement. L'article 8 dit: « Tous les membres ont droit de prendre part, etc. » D'après cet article il est évident qu'il y a des questions au sujet desquelles les membres honoraires peuvent prendre part au vote. L'article 10 dit au contraire: « Le vote, etc., etc. » Il faudrait, ce me semble, faire correspondre l'article 8 avec l'article 10, et fixer les cas où les membres doivent prendre part au vote, par exemple, dans les questions où ils sont compétents, comme un médecin dans une question d'hygiène, et ainsi de suite.

Président. — Je crois être l'interprète des deux Comités, à la délibération desquels j'ai assisté et pris part, en faisant remarquer que justement dans toutes les questions concernant l'enseignement et la méthode pour les sourds-muets, les membres effectifs seulement sont autorisés à donner leur vote, par la raison qu'ils connaissent cette branche spéciale par expérience: mais quand la question sera de nature administrative ou d'hygiène, le bureau lui-même déclarera que le droit de vote est général. Cependant il y a une lacune dans l'article 10: il faudrait ajouter que sur les questions de nature hygiénique ou administrative pourront donner leur vote tant les membres honoraires que les effectifs.

Balestra. — Messieurs, vous savez que dans l'invitation qui a été envoyée dans toutes les parties du monde il était dit que la langue française serait la langue officielle du Congrès. Ici, au contraire, il est dit que la langue officielle est l'italienne. Or, les deux langues étant sœurs, je demande qu'en hommage au pays où siège le Congrès, on déclare officielle la langue italienne.

Président.— Je crois que nous devons commencer par traiter la question pour laquelle nous nous sommes réunis. C'est pour quoi je donnerai lecture avant tout de la première question, c'est à dire la question de la méthode qui est à l'ordre du jour.

Le président lit le premier article du paragraphe, Méthodes, du programme ainsi conçu : Indiquer les avantages de la méthode de l'articulation sur celle des signes, et réciproquement (Se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale).

Magnat commence à lire quelques pages de son livre touchant cette matière ; mais sa lecture, après plus de vingt minutes, est interrompue par une motion d'ordre.¹

Sangalij. — Je suis fâché d'être forcé d'interrompre l'honorable rapporteur ; mais du moment que nous avons le plaisir de posséder son livre depuis deux jours et d'en connaître parfaitement les excellentes argumentations, je pense qu'il serait opportun de ne pas faire perdre à l'Assemblée une heure ou deux pour la lecture de ce livre. Par conséquent je propose que l'on passe plutôt immédiatement à la discussion, d'autant plus que le règlement n'accorde que dix minutes à chaque orateur.

Guérin. — Moi aussi j'en appelle au règlement où il est établi que le temps accordé à un orateur ne peut dépasser dix minutes. Il est vrai qu'il y a une exception en faveur des rapporteurs ; cependant dans ce cas il ne s'agit pas du travail d'un rapporteur comme tel, mais d'une étude d'un caractère tout à fait personnel. Le rapporteur est défini par le règlement et nous ne nous trouvons pas dans le cas prévu par le règlement lui-même. Ici nous n'avons pas de Comités ni de membres de Comités chargés d'être rapporteurs. Par conséquent monsieur Magnat doit être invité à

1. Le livre est intitulé : *Organisation des écoles des sourds-muets* par M. Magnat directeur de l'école Pereire. Études d'un des rapporteurs du Comité d'organisation du Congrès international de Milan en 1880, Genève (V. dans l'Appendice la partie de ce livre qui a été lue).

se tenir dans les bornes prescrites par le règlement, c'est-à-dire à résumer son travail en dix minutes; autrement nous passerions toutes les journées à entendre des lectures.

Arnold. — Nous avons déjà perdu beaucoup de temps en généralités; il serait nécessaire d'aborder immédiatement la discussion de la première question à traiter.

Magnat. — Je voudrais répondre quelques mots aux observations de monsieur l'abbé Guérin. Mon livre n'est pas un travail personnel; c'est réellement le travail d'un rapporteur. D'ailleurs si cette partie du livre qui traite la question de la méthode, demande plus de dix minutes, pour les autres il n'en faudra pas autant. C'est pourquoi je demande que l'on fasse exception seulement pour cette partie concernant la méthode, partie qui est la plus importante.

Franck. — Je demande la parole pour deux minutes afin de rectifier un fait. Ce n'est pas, messieurs, que j'aie l'intention de m'engager dans la question de la méthode, car je ne suis pas compétent, je suis uniquement un spectateur qui aimerait à s'instruire et à découvrir la vérité. Et c'est justement l'amour de la vérité qui me pousse à rectifier un fait erroné qui est échappé à monsieur Magnat. Il est dit dans son livre, qu'à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris on instruit par les gestes. Ce n'est pas exact, c'est même entièrement faux. En effet monsieur Valade-Gabel, instituteur digne d'estime et de respect par sa science, publia en 1857 une méthode, qui a pour titre: Méthode pour enseigner aux sourds-muets la langue française, sans l'intermédiaire du langage des signes, et c'est là la méthode employée dans les Institutions nationales.

Si nous devons consulter les Institutions de Paris et de Bordeaux, elles diraient qu'elles n'eurent jamais comme résultat de

leur enseignement les phrases si grotesques citées par monsieur Maxime Du Camp et qu'a reproduites monsieur Magnat.

Je dois rendre justice à l'Institution nationale de Paris, dont les maîtres intelligents nous prouvent que l'illustre instituteur qui introduisit la méthode objective a obtenu des phrases bien différentes de celles que nous venons d'entendre, lesquelles n'ont été enfantées que par l'esprit d'un romancier¹.

Magnat. — Il y a quelqu'un qui doit avoir tout intérêt à nier ce qu'a écrit monsieur Du Camp, et c'est le directeur de l'institution nationale de Paris ; mais moi je ne fais pas d'appréciations me bornant à citer les faits signalés par monsieur Du Camp.

Franck. — C'est un romancier!

(1) Comme éclaircissement de cette protestation il est utile de rapporter ici les paroles de monsieur Du Camp, répétées par monsieur Magnat: « Malgré toutes les ressources de la mimique, malgré la précision mathématique de la dactylogie, ces malheureux enfants font des confusions de mots... Faisant rendre compte d'une série de mouvements que j'avais exécutés, j'ai obtenu cette phrase étrange: « D'abord, vous avez sorti votre montre dans votre gilet de votre gousset. » J'ai brusquement effacé cette phrase pour prouver que je la trouvais incorrecte, et je demandai ce que je venais de faire ; l'élève écrivit: « Vous avez essuyé l'éponge avec le tableau... » J'ai assisté, dit-il, à des dictées faites à l'aide de la dactylogie; elles ne donnent pas toujours des résultats irréprochables.

« Si l'enfant n'a pas été initié d'abord au sujet dont on va l'entretenir, si le professeur se hâte... l'élève se trouble, se préoccupe uniquement de suivre de l'œil les signes isolés, n'a plus le temps, de saisir la corrélation qui existe entre eux et il commet des erreurs qui parfois sont de véritables non-sens. »

« Les exercices de français qu'on leur impose pour les forcer à émettre leurs idées, leur enseigner à raconter un fait, à écrire une lettre, sont intéressants à parcourir, car ils prouvent combien la plupart de ces pauvres âmes sont arides et dénuées ; c'est d'une stérilité qu'on ne peut que très difficilement se figurer. J'ai entre les mains plusieurs de ces « compositions », où rien n'est com-

Président. — La justice exigerait que la lecture de monsieur Magnat prit fin, parce qu'il a déjà eu la parole plus de vingt minutes, tandis que le règlement n'autorise pas à parler plus de dix minutes celui qui lit un mémoire ou prononce un discours. C'est pourquoi je demande à l'Assemblée si elle croit devoir faire une exception au règlement en permettant au présent orateur de continuer la lecture.

Magnat. — Si j'avais été averti à temps que je ne pouvais pas lire au delà de dix minutes, j'aurais fait un résumé de mon travail ; mais comme à présent il est trop tard, j'insiste pour lire mon livre et je crois être dans mon droit.

posé : jamais je n'ai vu, même dans les administrations les moins lettrées, des procès-verbaux plus secs. Ce sont des récits de promenade, de voyage, l'emploi d'une journée : la date, l'heure, le fait, rien de plus ; un seul temps de verbe, le prétérit indéfini : « nous nous levâmes, nous sortîmes, nous mangeâmes, nous jouâmes, nous nous couchâmes... » Trois adverbess reviennent incessamment : d'abord, ensuite, enfin ; on cherche une impression, un mouvement quelconque, une réflexion, une pensée, un éclair, rien ! — Dans une seule de ces narrations, je trouve une observation : « le temps paraissait favorable » ; c'est peu de chose, et cela détonne sur l'uniformité générale comme une couche de vermillon sur une grisaille.

« Ils ont peu d'imagination intellectuelle, mais possèdent par compensation une sorte d'imagination musculaire qui semble être pour la plupart une prédominance organique. »

« On dirait que l'Institution n'a plus de vitalité propre, qu'elle ne subsiste qu'en vertu de l'impulsion reçue jadis. Elle est la maison mère, et elle n'a aucun rapport avec les établissements de sourds-muets qui, en France, abritent environ 1 500 élèves. »

« C'est une école et je n'y vois aucun livre spécial. »

« La maison est triste ; malgré ses deux cents habitants, elle paraît solitaire. »

« C'est un hospice où l'on reçoit des enfants que le lymphatisme et l'anémie épuisent. »

M. Ackers. — Il y a un mois, lorsque j'ai demandé par lettre combien de temps on accorderait aux lectures, on m'a répondu que d'après l'usage de beaucoup de réunions en France, on accorderait sans doute vingt minutes à chaque orateur. Or, la plupart des mémoires préparés pour la lecture, ont été écrits conformément à cette réponse ; aussi ne sauraient-ils être lus en moins de vingt minutes.

Le Président. — L'Assemblée décidera s'il faut lire ou non tous ces mémoires et si l'on peut prolonger les lectures jusqu'au terme de vingt minutes ainsi que l'a fait M. Magnat. Maintenant je consulterai l'Assemblée pour savoir si elle croit que M. Magnat doit continuer sa lecture.

(La proposition mise aux voix n'est pas adoptée. M. Magnat déclare qu'il ne veut pas renoncer à son droit et M. l'abbé. Guérin lui répond en lui mettant sous les yeux l'article 9 du règlement et en lui contestant la qualité de rapporteur).

Ricordi. — Par rapport à la disposition rigoureuse du règlement j'ai une remarque à faire, et c'est que le temps me paraît trop restreint pour qu'on puisse répondre avec succès à celui qui a parlé longuement. Si un rapporteur lit ou parle pendant une heure, comment pourra-t-on lui répondre d'une manière satisfaisante en dix minutes ? D'ailleurs, il y a un moyen de trancher une question qui, traîne trop en longueur sans avoir recours au règlement : c'est-à-dire quand l'Assemblée juge que la question est entendue, chaque Membre a le droit de demander la clôture. Mais il n'est pas juste qu'un orateur ne puisse plus produire ses arguments parce que les dix minutes gardent à vue son intelligence.

Le Président. — Le règlement a été approuvé, partant il n'est pas en notre faculté de le remettre en discussion. Celui qui a parlé dix minutes, si l'Assemblée croit convenable de le lui permettre,

parlera dix minutes encore. Celui qui parlera ou répondra saura se résumer et être bref ; de cette manière on arrivera à quelque chose.

Binaghi. — Moi aussi je pense qu'il nous convient de continuer la discussion sur la question de la méthode, que nous avons abordée et de ne point faire d'observations sur le règlement rédigé par des personnes sérieuses et compétentes qui l'ont discuté en son temps et qui ont sagement proposé de se borner à dix minutes, vu la courte durée du Congrès et le désir d'en obtenir des avantages solides.

Lazzeri. — Le règlement a été formulé par des hommes de science et de conscience, il est donc hors de propos de soulever une question de critique sur le règlement ; par conséquent je propose que l'Assemblée passe à l'ordre du jour.

L'Assemblée adopte.

Le Président. — Je rappelle l'Assemblée à la discussion sur cette question: quelle est la méthode à préférer pour l'enseignement des sourds-muets. Je donne la parole aux membres qui auraient quelque chose à dire ou à lire sur ce point important.

Balestra. — Pour nous dépêcher je ne vois qu'un moyen. Voici un livre imprimé en 1855 ; on y parle de la supériorité incontestable de la méthode orale (Il en lit un passage et ensuite il dépose son livre sur le bureau}. Maintenant, ceux qui sont de cet avis voteront pour le oui ; ceux qui sont d'un autre voteront pour le non.

Arnold. — Je demande que l'on prolonge jusqu'à 15 minutes la durée de chaque lecture.

Président. — Je consulte l'Assemblée.

(On demande de nouveau qu'il soit permis de prolonger la lecture des mémoires écrits au delà des dix minutes prescrites ;

et après quelques motions et observations on approuvera proposition de s'en tenir simplement au règlement, avec réserve pour l'orateur, le cas échéant, de demander à l'Assemblée si elle permet que sa lecture soit prolongée de dix autres minutes).

Président. — La parole est à madame Ackers.

Madame Ackers (elle lit). — Le sujet du mémoire qu'on m'a demandé d'écrire pour ce Congrès si intéressant traite de l'avantage de la méthode d'articulation sur celle des signes, considérée surtout au point de vue du développement mental, sans négliger ce qui touche à la vie sociale.

Maintenant une des principales objections levées contre l'enseignement des sourds d'après la méthode de la parole pure (c'est-à-dire par l'articulation et la lecture sur les lèvres), par ceux qui donnent la préférence à la méthode mimique (c'est-à-dire par les signes et l'alphabet manuel), c'est que le développement mental des enfants enseignés par la première méthode est bien en arrière de celui des enfants enseignés par la dernière.

Or, notre attention sérieuse ayant été attirée vers l'éducation des sourds par le fait que notre enfant unique a été, par suite d'une fièvre, privée de l'ouïe à l'âge de trois mois, nous avons visité dans les années 1872 et 1873, avec la plus grande attention, à peu près 40 Institutions et écoles pour les sourds, quelques unes sur la méthode mimique, d'autres sur la méthode de la parole pure et d'autres sur la méthode mixte. En Amérique, sur le continent d'Europe, et dans la Grande-Bretagne ¹, nous avons vu, non seulement ceux des élèves qui étaient alors à l'école, mais d'autres

1. Pour plus de détails voir *Vocal speech for the Dumb*, mémoire traitant de l'éducation des sourds-muets d'après la méthode allemande, lu par B. St. John Ackers à la Société des arts.

aussi après qu'ils l'avaient quittés, les uns même depuis bien des années. Ayant avec le plus grand soin examiné nous mêmes les élèves, non seulement ceux de la première classe, mais presque toujours ceux de toutes classes, de la plus basse jusqu'à la première, nous n'hésitons pas à proclamer sans réserve la méthode de la parole pure comme offrant à ses élèves de plus grands avantages au point de vue du développement mental que celle de la méthode mimique ; et il me semble que ceux qui prétendent que la méthode de la parole pure rapetisse l'intelligence ne se sont pas fait l'idée correcte de cette méthode.

Beaucoup de ces critiques écrivent et parlent comme si cette méthode consistait dans le développement du mécanisme seul de l'articulation.

À présent ils ne nient plus que les enfants sourds peuvent être enseignés à parler, mais il y en a encore beaucoup qui persistent à dire que ces enfants ne parlent que comme des perroquets instruits. Plusieurs instituteurs employant la méthode « mimique, de bonnes gens sans doute, voulant le bien-être des sourds et désirant être dépourvus de tous préjugés, écrivent et parlent de la méthode « de la parole pure » sans l'avoir examinée si ce n'est d'une manière superficielle.

Voici par exemple ce que dit un auteur de grande autorité, le directeur d'une Institution importante, d'après la méthode « mimique ».

Dans un article sur la comparaison à faire entre l'articulation et la méthode manuelle il commence ses remarques en disant¹ : « Que tous les « moyens ont été donnés dans cette institution

1. Voir l'article dans les *Am. Annals* July 1878, « *The greatest good to the greatest number* » par S. L. Peet. L. L. D.

d'examiner scrupuleusement » la méthode d'articulation, que ces investigations ont été conduites avec « un intérêt suffisant pour justifier le droit qu'elle réclame à une expression « impartiale d'opinion » néanmoins il ajoute : « l'articulation sans la lecture » sur les lèvres est une source d'ennui plutôt que d'agrément. La lecture « sur les lèvres si on la pratiquait généralement aurait une bien plus grande » valeur que l'articulation, car elle donnerait au sourd-muet une idée de ce qu'on disait en sa présence, cependant c'est un talent encore plus rare montrant évidemment combien il est loin d'apprécier qu'avec les élèves bien enseignés d'après la méthode « de la parole pure », l'articulation, la lecture sur les lèvres et l'écriture sont toutes simultanées. On ne permet pas qu'une branche d'étude empiète sur l'autre. On enseigne à un élève à prononcer un mot qu'on lui explique, il le lit sur les lèvres, ensuite l'instituteur l'écrit, et c'est ce principe-ci qui gouverne tout le système. Quoiqu'aux premiers grades d'enseignement il ne soit pas possible de donner autant d'idées à un enfant qu'on lui en donnerait dans le même temps avec le système « mimique » ce n'est pas cependant une preuve que ses facultés mentales ne se développent pas autant. Par exemple, un enfant enseigné d'après la méthode « mimique » n'ayant pas à s'exercer avec l'articulation et la lecture sur les lèvres, se trouve peut être assez avancé pour commencer une certaine étude de géographie, d'arithmétique, et d'histoire des mois avant, ou peut-être plus tôt encore que l'enfant enseigné d'après la méthode « de la parole pure » mais certainement on ne dirait pas que son développement mental est plus grand. La mémoire est exercée, les facultés d'observation et de raisonnement sont cultivées, les habitudes d'attention et d'étude sont encouragées aussi sûrement et soigneusement

dans la méthode « de la parole pure » que dans la méthode « mimique ». La seule différence est qu'à la place d'autres sujets ces facultés sont consacrées à l'étude de la langue natale articulée, écrite, et lue sur les lèvres. Quand cette langue est suffisamment acquise, qu'on peut l'employer pour enseigner les sujets les plus habituels, tels que la religion, l'arithmétique, la géographie, etc., l'élève comprend et se fait maître de ces sujets aussi rapidement et bien plus correctement que l'élève enseigné d'après la méthode « mimique ».

On ne doit pas se figurer que bien de temps se passe avant que les élèves enseignés d'après la méthode « de la parole pure, atteignent une connaissance du langage suffisante pour leur permettre d'apprendre par cette méthode les sujets d'instruction ordinaires. Pour vous montrer en combien peu de temps ceci s'accomplit, je vous donnerai quelques exemples des connaissances générales acquises par les enfants de différents âges dans les écoles qui suivent la méthode « de la parole pure ». Dans une de ces écoles où l'enseignement était plutôt au-dessous qu'au-dessus du terme moyen parce qu'elle était trop pauvre pour admettre plus de cinq instituteurs pour quatre-vingts élèves, on recevait des enfants de toutes conditions, et quand ils avaient été à l'école pendant trois ans, ils savaient assez de langage et de lecture sur les lèvres pour recevoir l'instruction religieuse de leur propre pasteur, qui venait, à heure fixe, les instruire régulièrement. Pendant que nous étions là le prêtre de l'Église romaine vint, et nous l'avons vu donner une leçon à quelques uns de ces enfants. Les enfants qui n'avaient été que deux ans à l'école faisaient des calculs simples ; dans une autre classe on donnait une leçon de géographie. Ils me comprirent moi ainsi, que la dame Allemande qui servait d'interprète à mon mari, et ils firent très bien les additions qu'elle leur

donna. Ceux de la classe plus avancée, âgés de quatorze ans, recevaient une leçon d'histoire étrangère et cette leçon devait être transcrite le lendemain.

Dans une autre de ces écoles, qui était décidément très bonne, les enfants qui n'y étaient que depuis deux ans, faisaient l'arithmétique mentale avec promptitude ; l'enseignement avait presque entièrement lieu par l'articulation, non par l'écriture et les additions n'étaient pas même écrites mais données de vive voix. Ceux qui étaient dans leur quatrième année d'école, conjuguèrent un verbe allemand difficile, et le lendemain nous avons vu cette même classe recevant une leçon ayant pour objet un conte qu'on leur avait seulement donné à lire le jour précédent.

Un garçon qui avait été privé de l'ouïe à l'âge de deux ans le racontait entièrement et admirablement ; et presque tous dans leurs réponses étaient intelligents et vifs. Les élèves qui n'avaient pas été tout à fait cinq ans à l'école ont reçu devant nous une leçon d'Écriture Sainte, qu'ils ont très bien dite. L'interprète et moi, nous les avons examinés et interrogés rigoureusement, non seulement sur la leçon donnée, mais aussi sur leur connaissance générale de la Bible, et leurs réponses étaient très satisfaisantes.

L'interprète examina toutes les classes devant nous par l'articulation, et nous avons bien vu que l'enseignement allait à fond, car pendant que nous examinions les élèves, l'instituteur quitta la chambre pendant quelque temps (comme cela s'est fait dans plusieurs autres écoles allemandes que nous avons visitées) de sorte que l'examen a été entièrement conduit par nous-mêmes. L'arithmétique et la géographie allaient bien. La composition n'était que très imparfaite dans cette école-ci, cependant elle surpassait de beaucoup celle faite par les enfants de même âge enseignés d'après la méthode « mimique ». On peut ajouter même

celle de presque tous les élèves, n'importe de quel âge, enseignés d'après cette méthode, tandis que dans quelques autres écoles sur la méthode « de la parole pure » que nous avons vues, la composition des élèves des plus hautes classes, qui recevaient l'instruction depuis cinq ou six ans, était très bien faite. Je vous donne ces détails pour vous faire l'idée du développement mental des élèves que nous avons vus dans les écoles de la méthode « de la parole pure » et je puis ajouter que notre interprète, qui était au fait des écoles ordinaires de son pays, et qui a soigneusement examiné les élèves, a formulé plus d'une fois son opinion, qu'ils avaient mieux réussi dans le langage, les thèmes, et les connaissances générales, que les enfants entendants de même âge dans les écoles primaires, et qu'ils avaient égalé ceux des écoles moyennes de l'Allemagne; et j'affirme que nous étions bien minutieux en examinant tous les élèves, non seulement les habiles mais tous, bons et mauvais, arriérés et avancés, sans aucune exception. Les expériences que nous avons faites dans d'autres pays nous autorisent à appuyer cette opinion. En outre elle est confirmée par d'autres personnes qui ont visité les écoles sur la parole pure, ayant en vue d'en examiner de près le mode d'instruction.

M. Le professeur Görgenson de l'Institution royale des sourds-muets de Copenhague, dit en parlant de l'école de monsieur Arnold à Riehn (école où la méthode « de la parole pure » était enseignée avec la plus grande perfection) que là « les élèves plus avancés pouvaient tenir une conversation avec autant d'aise et de facilité, en s'exprimant aussi bien que font les personnes de leur âge qui peuvent entendre; ils savaient très bien la géographie, l'histoire, les mathématiques, la philosophie naturelle, ainsi que l'histoire naturelle. Ceux de la première classe lisaient Guillaume Tell par Schiller, et rendaient chaque phrase en prose ;

montrant par là qu'ils comprenaient fort bien le texte. Ils pouvaient assez bien causer en français.¹ Il est de fait que les deux fils de monsieur Arnold étaient instruits à son école parmi les enfants sourds de même âge, parce que dans mille écoles pour les enfants entendants dans leur voisinage ils n'auraient pu obtenir une aussi bonne éducation. Que de branches d'études les enfants ne peuvent ils pas suivre avec succès par la méthode « de la parole pure! »

Non seulement leur propre langue, mais aussi les langues étrangères peuvent être acquises avec facilité, et nous connaissons des cas où trois langues au moins ont été ainsi apprises.

Peut on donc dire avec justice qu'une telle méthode d'instruction, produisant de tels résultats, rapetisse l'intelligence, ou empêche le développement mental?

Non! bien sûrement le langage est le grand moyen par lequel les facultés de l'esprit sont développées chez les entendants ou chez les sourds. Et qu'est ce que c'est donc que le langage ou la parole? Un de nos auteurs anglais l'a défini « l'échange d'idées d'un esprit avec un autre par un moyen logique ».

La parole est ce précieux don de Dieu à l'homme qui lui donne les moyens de communiquer non seulement avec ceux qui sont autour de lui, mais aussi avec ceux qui sans cela seraient séparés de lui par la distance et par le temps ; qui lui donne le moyen de partager les pensées, et de recueillir les avantages de l'expérience des sages, des nobles, et des grands des temps passés ; et par lequel leur influence, au lieu d'être limitée à leur entourage même, est laissée aux générations futures.

1. Voir l'article dans les *Am. Annals*, janvier 1879 « *The Natural method* » by Greenbeyer.

Nous persistons à dire que cette puissance précieuse de la parole est distribuée aux sourds d'une manière bien plus étendue par la méthode « de la parole pure » que par la méthode « mimique ».

Les instituteurs de cette dernière méthode parlent souvent comme si le langage écrit était pour leurs élèves l'équivalent, et plus que l'équivalent du mot parlé pour ceux de l'école « de la parole pure », oubliant que ces derniers, en outre de leur langage parlé, ont plus de force avec leur langage écrit, et s'en servent avec plus de facilité que ceux qui ont été enseignés par la méthode « mimique », car ils sont capables de l'écrire grammaticalement et de bon idiome.

Certainement on ne doit pas comparer les élèves des écoles de la méthode de la parole pure qui n'ont au plus que sept ans d'école, et en moyenne cinq ans seulement, qui ordinairement quittent l'école à l'âge de treize à quinze ans avec les élèves des écoles suivant la méthode mimique en Amérique, qui ont ordinairement l'avantage de l'éducation pendant beaucoup plus d'années, et sont bien plus âgés quand ils quittent l'Institution. Il faut plutôt comparer ceux de la méthode de la parole pure avec les élèves de même âge, qui ont reçu, pendant le même nombre d'années, l'instruction par la méthode mimique ; et notre expérience nous dit que soit en Angleterre, en Écosse, en France, ou en Amérique ces derniers seront bien en arrière des élèves de la méthode de la parole pure dans le langage écrit, c'est-à-dire manquant précisément de ce moyen même de communiquer leurs propres idées à l'intelligence de ceux qui entendent. Nous avons trouvé aussi parmi les élèves de la méthode de la parole pure que ceux qui, n'ayant eu que très peu de temps à l'école, la quittant déjà lorsque leur éducation était très imparfaite, avaient néanmoins le passeport du savoir – c'est-à-dire – le langage, et étaient capables de

s'instruire eux mêmes au moyen des livres comme le font les personnes qui entendent ; et quand nous les vîmes ils éprouvaient une satisfaction vive à s'initier à la littérature de leur pays, bien supérieure à ce que nous avons jamais trouvé chez les sourds de naissance instruits au plus haut degré par la méthode mimique. Je voudrais bien faire attention ici à la facilité avec laquelle tout le monde peut dans les écoles de la méthode de la parole pure se rendre compte de la somme des connaissances qu'atteignent les différents élèves. Un étranger peut les questionner comme il veut, et peut juger par les réponses de ce que les élèves savent du sujet demandé. Dans les écoles de la méthode mimique au contraire, essayer de se former par le moyen du langage une idée exacte de ce que savent les élèves est presque impossible.

Si le visiteur ne connaît pas les signes, presque toutes les questions doivent se faire par le moyen de l'instituteur, qui reçoit vos questions, les mime à ses élèves, reçoit en mimique leurs réponses et alors les traduit au visiteur ; procédé qui certainement doit être considéré comme un moyen d'examen très imparfait. Si alors le visiteur veut faire un examen plus complet, et pour cela se tourne vers l'écriture, le langage de l'élève est si limité, et il a si peu le moyen de s'exprimer, qu'il est impossible par ses réponses écrites de découvrir ce qu'il possède réellement de connaissances.

Que les instituteurs de la méthode mimique sentent cette lacune, et jusqu'à un certain point déplorent ce manque de langage dans leurs élèves, on s'en aperçoit aisément dans plusieurs de leurs écrits. Prenez par exemple les articles intéressants écrits par M. Patterson de Colombus-Ohio ¹, dans lesquels il dit : « Est il donc étonnant que le sourd-muet le jour où il obtient son

1. Voir les *Am. Annals*, 1878, 20 janvier et avril.

grade-diplôme à la main, se trouve dans l'emploi du langage bien en arrière de son frère entendant âgé peut être de douze ans? Il accomplit alors sa carrière scolaire comme un météore, mais fait son entrée dans le monde dans une confusion et un brouillard de mauvais anglais » ; et de plus : « Le muet fait preuve de bien peu d'habileté dans sa conversation. Il est vrai qu'il acquiert assez pour pouvoir communiquer couramment par le langage des signes ; mais même sa meilleure communication ne consiste réellement que dans quelques rares et maigres idées qui étincellent en mille signes différents, comme les rayons du soleil reflétés par un morceau de miroir cassé. Il se trouve encore plus gêné quand il veut communiquer en anglais ». Malgré toutes ces opinions je doute beaucoup qu'aucun instituteur de la méthode mimique puisse tout à fait apprécier l'isolement complet de ses élèves, même les plus instruits, au milieu d'un monde qui entend, quand ils se trouvent séparés de leurs amis intimes, qui par amitié ont appris le langage des signes et des doigts. Le langage écrit réclame tant de temps, et même s'ils savaient bien l'employer c'est une manière de parler beaucoup plus lente que le langage parlé ou l'alphabet manuel.

Les personnes entendantes qui ne sont pas accoutumées aux sourds, hésitent à employer le langage écrit, et n'aiment pas que leur causerie soit mise en écriture, et les sourds eux-mêmes se trouvent mal à l'aise en faisant voir leurs tablettes, à cause de l'attention que cela attire ; et de plus, ils ont peur d'ennuyer les étrangers en leur donnant la peine de tenir une conversation par écrit. Nous avons rencontré des personnes d'âge mur bien élevées et très intelligentes qui pourtant ne se soucient d'entamer que la plus courte et la plus simple conversation par l'écriture ; plusieurs même refusaient tout à fait de prendre part à aucune

conversation parce qu'elles savaient que nous ignorions l'alphabet manuel, et les signes, tandis que d'autres beaucoup moins âgées et par conséquent moins accomplies, mais instruites par la méthode de la parole pure, se réjouissaient de tenir une conversation, et même se dérangeaient volontiers pour avoir le plaisir de s'entretenir une fois de plus avec nous.

À la vérité il nous est rarement arrivé soit chez les pauvres, soit chez les riches de trouver que l'on ne manifestât pas un vif plaisir de causer avec nous.

Que les sourds apprennent bientôt à penser en langage parlé est évident car ils parlent constamment pendant leur sommeil. Que parler soit pour eux un vrai plaisir dès le commencement, même quand leur langage est incorrect, c'est pour quiconque a passé plusieurs heures avec eux une chose absolument incontestable; il faut avoir eu fréquemment l'occasion d'en juger pour apprécier le bonheur qu'ils éprouvent. À peine ont-ils appris quelques paroles que l'on entend par toute la maison leur petite voix répéter les noms de leurs parents, de leurs frères, de leurs sœurs, des professeurs, des domestiques et aussi de leurs animaux favoris ; et quand l'enfant grandit l'empressement avec lequel il vient vous parler de toutes les choses qui l'intéressent, et la joie qu'il a en vous faisant part de ses pensées doit être vue pour être appréciée. De temps en temps on est obligé de dire : « Maintenant il ne faut plus parler parce que cela t'empêche de finir ton ouvrage », ou bien : « Je suis trop occupée et vraiment tu ne dois plus me parler et la réponse ordinaire de l'enfant sourde est : Tout à l'heure quand tu seras prêt, je peux causer avec toi, n'est ce pas ? » Comme les soirées d'automne devenaient sombres, notre petite fille venait souvent à sa gouvernante lui demandant : « Faites allumer les bougies, je vous prie, afin que nous puissions causer »

et ceci avait lieu même pendant ses heures de récréation qu'elle aurait pu employer comme elle désirait.

Précieux, oui fort précieux est ce don de la parole pour un enfant sourd ; aussi précieux que pour celui qui entend. Je ne veux pas dire qu'il soit aussi parfait, mais j'affirme que, quoique moins parfait, il est de la même utilité pour tous les deux. Quelle source de délices n'ajoute-t-il pas à l'enfant sourd ! Il devient même partie intégrale de son existence et les expressions de joie, de chagrin, d'étonnement, ou d'amusement éclatent aussi naturellement sur les lèvres d'un enfant sourd, enseigné par la méthode de la parole pure, que sur celles de celui qui entend.

Pour conclure j'ajouterai seulement que nous qui, en qualité de père et mère, sommes chaque jour témoins des résultats obtenus par notre chère enfant ; que nous qui apprécions l'incalculable bienfait que ce système a répandu sur toutes les classes — ayant vu combien il est utile surtout aux pauvres — nous désirons ardemment que cette conférence internationale ait pour objet d'étendre les bienfaits de la méthode de la parole pure, de telle sorte que les sourds de tous les pays ne soient plus longtemps privés de ce précieux don de Dieu — l'usage de la parole.

Ab. Delaplace. — Je me permets de faire remarquer que l'honorable dame qui vient de lire un mémoire si important, est tombée dans une erreur très grave au sujet de la méthode française ¹ erreur où sont tombés tous les Allemands.

1. Il faut remarquer que madame Ackers a toujours lu *méthode allemande* et *méthode française* aux endroits où dans le manuscrit déposé, elle a mis ensuite *méthode orale pure* et *méthode mimique*, trouvant que ces expressions, les seules par lesquelles on distinguait au Congrès les deux méthodes, étaient les plus propres. Le Rédacteur.

La méthode française ne consiste pas à enseigner exclusivement par les signes, mais bien à enseigner non seulement par les signes, mais encore par tous les moyens possibles et avantageux ; et par conséquent par l'articulation aussi. L'honorable dame a vu un muet qui connaissait trois langues et elle en a été étonnée. Messieurs, l'abbé de l'Épée enseignait six langues aux sourds-muets ; il composa une méthode spéciale d'articulation et il s'en servit pour instruire ces malheureux ; et pendant qu'il travaillait à former des maîtres, il trouva la manière d'enseigner les six langues auxquelles je faisais tout à l'heure allusion, savoir la latine, l'italienne, l'espagnole, la française, l'allemande et l'anglaise. De plus, ainsi que vient de le dire M. Franck, dans l'institution nationale de Paris on a ajouté la méthode d'articulation à celle des signes. L'abbé De l'Épée composa une bonne méthode d'articulation ; et c'est d'après lui que travaillèrent ses successeurs, entre autres M. Vaïsse, de sorte qu'il y a aujourd'hui en France des maîtres qui pratiquent la méthode d'articulation ; et l'on nous dit encore que la méthode française exclut l'articulation ! Que l'on sache donc que la méthode française ne consiste pas exclusivement dans les signes ; mais qu'elle se sert de tous les moyens possibles, tant de l'articulation que des signes.

Kierkegaard-Ekbohrn. — J'ai demandé la parole pour vous informer de ce que nous pensons, nous autres du lointain septentrion sur cette question importante. En 1876 les instituteurs des sourds-muets des trois royaumes du nord se sont réunis en Congrès à Stockholm pour discuter la grande question concernant les progrès de l'instruction des sourds-muets. La décision de ce Congrès fut que la parole doit être la base de l'instruction des sourds-muets dans les États du nord, c'est-à-dire en Suède, en Norvège et en Danemark. Mais on y reconnut aussi le droit des

signes. Il y a un grand nombre de sourds-muets qui ne sauraient être instruits par la méthode allemande ; aussi a-t-on réservé pour eux l'instruction au moyen de la méthode française. Je fus du nombre de ceux qui votèrent pour cet arrangement ; j'y ai été conduit par mon expérience. J'ai l'air d'être encore jeune, mais je ne le suis plus. Nous autres enfants des forêts du nord, nous gardons longtemps une apparence de jeunesse qui peut facilement tromper. Le long espace de temps que j'ai consacré aux sourds-muets, vous dit que je ne suis plus à la fleur de l'âge ; j'ai passé quinze ans dans l'éducation de mes frères et de mes sœurs privés de l'ouïe. Pendant ce temps j'ai pu me convaincre qu'on ne peut pas instruire tous les sourds-muets par la méthode allemande. Il y a des défauts organiques, des intelligences faibles, ou l'âge avancé, qui s'opposent à l'instruction orale et mes collègues ont été de mon avis. À la suite de notre Congrès des trois nations, le Gouvernement de mon pays nomma un Comité qui chercha dans nos résolutions le meilleur moyen de réorganiser l'instruction des sourds-muets en Suède. Hé bien, le Comité a décidé de proposer à la Diète la formation en Suède de trois catégories d'institutions pour les sourds-muets. La première était celle destinée à des enfants de 8 à 10 ans qu'on instruirait suivant la méthode allemande ; la seconde catégorie comprendrait les sourds-muets de l'âge de 15 ans ou plus et ceux pour qui la parole serait impossible, ceux-ci seraient instruits au moyen de la méthode française. La troisième catégorie se composerait des arriérés et des idiots. Pour chacune de ces catégories il faudrait un établissement spécial, et l'on proposa, comme une condition absolue, de ne jamais mêler ces trois catégories de sujets dans une même institution. Mais mes collègues et moi, de même que le Comité, nous trouvâmes nécessaire de ne défendre nulle part l'usage des signes

naturels. Il est bien vrai que nous autres enfants du septentrion nous sommes plus calmes que les enfants de cette terre enchantée où se tient le présent Congrès, mais mes frères sourds-muets ont tous le penchant de se servir du langage que la nature leur a donné, et, comme principe, j'ose assurer que tous mes collègues Scandinaves, un seul excepté, pensent qu'il ne faut pas lier les mains aux sourds-muets. Les gestes naturels proprement dits sont reconnus comme étant nécessaires à l'instruction de cette partie de l'humanité, à laquelle nous avons consacré, nous tous, notre existence. Si je ne me trompe, personne dans mon pays, hormis l'exception que j'ai mentionnée, n'est d'avis qu'il faille lier les bras aux sourds-muets pendant les premières années de leur instruction. Les signes naturels sont, d'après notre manière de voir, non seulement efficaces, mais nécessaires pour le développement de leur intelligence, et, au commencement, c'est là l'unique moyen de communication entre le maître et son élève.

Vaisse. — L'abbé de l'Épée, nous a dit M. l'abbé Delaplace, enseignait six langues : mais je crois pouvoir affirmer, d'après les documents, que le pieux créateur de la méthode française n'enseignait guère qu'une seule des six langues à chacun de ses sourds-muets, et qu'il ne les enseignait pas toutes les six au même élève.

Delaplace. — Je crois que l'abbé De l'Épée a été le plus grand génie qui se soit jamais occupé des sourds-muets : il travaillait à préparer pour eux un lexique ; il invitait à ses essais les dignitaires de Paris ; il faisait mettre des tableaux noirs couverts de leçons devant ses élèves, et en présence des plus hauts personnages de la cour et du corps diplomatique et d'autres représentants des premiers rangs de la société interrogeait les élèves dans les six langues.

E. Gallaudet. — Avec un respect très profond pour le zèle et pour la ; sincérité de ceux qui donnent la préférence à la méthode

de la parole, à l'exclusion des signes et de la dactylogogie, je suis obligé par la force de mes convictions, formées après une période de bien des années, dans l'enseignement des sourds-muets, de défendre la méthode combinée. À savoir, la méthode qui emploie le langage des signes naturels, dans une mesure limitée à chaque degré du cours d'instruction, qui fait usage de l'alphabet manuel de la même manière, en même temps que l'articulation est essayée avec tous, et est continuée pendant la période entière d'instruction avec chaque élève qui promet d'atteindre un succès raisonnable. Dans mon opinion c'est par l'emploi de la méthode combinée qu'on peut donner les plus grands bienfaits au plus grand nombre. Il va sans dire que la parole est une faculté de la plus grande importance aux hommes. Que son acquisition par le sourd-muet est un don précieux, personne ne veut le nier. Mais, que ce soit le plus grand bienfait qu'un Gouvernement bienveillant peut donner à ses sourds-muets ce n'est pas exact. Les sauvages d'Afrique ont la faculté de parler, mais ils ne sont pas des objets d'envie pour les sourds-muets intelligents et bien enseignés (J'emploie les mots « sourds-muets » pour indiquer ceux qui n'ont pas appris la parole). Les gens des dernières classes de la société, sans éducation, ont la parole, mais il y a des milliers de sourds-muets en France, en Angleterre et en Amérique, qui ne voudraient pas changer de condition avec eux. Qu'est-ce que l'éducation? Est-ce la parole? Les deux mots, sont-ils synonymes? Est-ce la parole qui a donné la civilisation au monde? Pas-du-tout. Avec la parole, mais sans l'éducation, le bas peuple, même dans les pays chrétiens restait pendant plusieurs siècles dans un état de dégradation et d'esclavage. Et nous voyons les millions d'argent déboursés chaque année en Europe et en Amérique pour l'éducation libre des gens qui ont déjà la parole. Quel besoin d'éducation

quand on a la parole! Pour les sourds-muets, comme pour leurs frères plus favorisés, nous demandons à la main du Gouvernement ou de la bienveillance privée, les moyens d'instruction. Et, comment débourserez-vous l'argent qui nous est accordé pour cet objet? Est-ce que nous donnerons la parole aux sourds-muets, et regarderons leur éducation comme finie? C'est parce que à cette question il a été donné souvent, en ces jours, une réponse affirmative, que j'ose élever ma voix contre un système qui peut tromper facilement beaucoup de monde avec ses résultats presque miraculeux, un système qui souvent amène ses sujets au seuil du temple de la connaissance, et les laisse là avec très peu d'espoir d'y entrer. Mais je ne suis pas ici comme avocat de l'autre système qui ne donne la parole à aucun des sourds-muets, parce que je crois qu'il est possible de donner beaucoup plus aux sourds-muets, qu'ils n'ont reçu avec les vieilles méthodes françaises. Cependant, quand je lis l'histoire de l'éducation des sourds-muets dans ce monde, et je fais la comparaison des bienfaits donnés aux sourds-muets par les deux systèmes, qui étaient pendant si longtemps hostiles l'un à l'autre, je suis obligé de conclure que les disciples de l'Épée ont accompli plus pour le vrai bien-être des sourds-muets que les imitateurs d'Heinicke. Car en France où la méthode de l'Épée a été en jeu pendant un siècle, en Amérique où le même système a été en usage pendant cinquante années, et en Angleterre, où l'enseignement des sourds-muets a été pour la grande partie sans la parole il y a bien des années, c'est un fait bien établi que presque tous les élèves sortis des écoles dans ces pays, quoique tout à fait muets, vivent aujourd'hui comme les gens intelligents, bien instruits, et qui peuvent s'entretenir: heureux dans tous les rapports de la vie, bons citoyens, reconnaissants pour les bienfaits qu'ils ont reçus, et pleins d'espoir pour

la vie éternelle. Alors, peut-on dire plus que ceci des résultats de quelque système d'enseignement des sourds-muets. À un examen public des sourds-muets, il y a quelques jours, un des élèves, les plus avancés, a exprimé le sentiment, qui était applaudi, qu'un sourd-muet sans la parole n'était plus qu'un animal, un singe. Moi, qui suis le fils d'une mère sainte qui passa une vie de quatre-vingts années, sans la parole, mais honorée et habile, qui élevait sa nombreuse famille avec succès, et qui était l'ornement et la gloire de la société dans laquelle elle vivait, je repousse le reproche, indigne et ridicule, que les sourds-muets, sans la parole, ne soient que des animaux ; et je voudrais rappeler à la mémoire de ceux qui ont applaudi ce sentiment, qu'il y a des animaux muets qui ont beaucoup plus d'intelligence que les oiseaux-parlants. Et je demanderais s'il n'y a point de péril dans un système qui, ayant pour commencement et pour fin de donner la parole aux muets, produira une génération de babillards avec si peu de vraie éducation qu'ils resteront toujours au pied de l'échelle. Je ne veux pas être regardé comme un ennemi de la parole, dans l'enseignement des sourds-muets. Au contraire j'ai été pendant plusieurs années, l'ami prononcé de l'articulation en Amérique, et je suis heureux de penser que mon concours a produit de bons résultats. Mais d'après mes observations, je ne trouve pas, que tous les sourds-muets puissent apprendre à bien parler. Dans mon opinion, une grande proportion n'atteint pas un vrai succès, et le temps employé avec ceux-ci peut être employé, beaucoup plus à leur profit dans le développement de leur esprit, et pour agrandir la somme de leurs acquisitions. Pour ceux-ci, un système tout à fait différent de la parole est nécessaire. Et même pour ceux qui peuvent apprendre à bien parler, les gestes et la dactylogie sont des aides trop précieux pour être négligées. Un système qui

emploie tous les aides profitables, les adaptant avec discrétion aux conditions diverses de ceux qui sont les sujets d'enseignement, un système qui tend à une réelle et pleine éducation de ses sujets, c'est le système qui en plein temps obtiendra le secours de tous les esprits intelligents et candides. Et pour cela, je ne crains pas de prédire que le système de l'avenir, sur lequel tous les éléments opposants peuvent s'unir, et dans l'application duquel tant d'hostilités et d'animosités seront transformées en rivalité généreuse, c'est la méthode combinée. Naturellement il y aura les écoles où la parole sera enseignée à tous les élèves, et dans lesquelles les procédés d'instruction seront conduits par la parole. Dans les localités où l'entretien de telles écoles est trouvé impraticable, il y aura les classes et les départements conduits de la même manière. Qu'il y aura en même temps les écoles, les classes et les départements dans lesquelles il ne sera pas essayé d'enseigner par la parole, est, à mon avis, également certain. En toutes les écoles, le langage des signes est la langue naturelle des sourds-muets, et la langue maternelle du monde sera acceptée comme une aide indispensable à tous les degrés du cours d'instruction, en même temps que son emploi excessif sera évité. Et ainsi nous verrons les plus grands bienfaits donnés au plus grand nombre, et le millénium de l'instruction des sourds-muets sera atteint.

Hugentobler. — Deux mots seulement pour répondre à M. Gallaudet. Il croit que la méthode mixte est la meilleure. Moi, au contraire, je suis d'un avis tout à fait opposé. J'admets complètement que par les signes, même par les signes uniquement, on puisse arriver à cultiver l'intelligence; mais je soutiens qu'au moyen de la parole pure aussi nous arrivons à développer l'intelligence. Or je dis que si par la parole pure nous atteignons

au même degré de développement intellectuel ce sera autant de gagné; c'est pourquoi je me déclare pour la parole.

Le président lit le télégramme de réponse de l'honorable secrétaire Tenerelli au nom du Ministre de l'Instruction publique qui, en remerciant les membres du Congrès de leur dépêche, exprime l'espérance que, grâce au nombre et à l'importance des communications d'études positives, on améliorera les méthodes pour l'éducation des malheureux manquant d'une des principales caractéristiques humaines.

Président. — Avant de lever la séance, je préviens que, pour aujourd'hui encore, on en tiendra une seconde.

[III^{ÈME}] SÉANCE DE L'APRÈS-MIDI DU 7 SEPTEMBRE

Elle s'ouvre à 2 heures et se prolonge jusqu'à 5 heures.

Le Président. — La séance est ouverte. Le, vice-secrétaire, M. l'abbé Guérin, va lire en français le procès-verbal de la séance d'inauguration.

Guérin (lit).

Delaplace. — Je propose que l'on envoie un télégramme à Sa Sainteté le Chef de l'Église pour invoquer sa bénédiction.

Président. — Cette motion n'a rien à faire avec le procès-verbal, mais, si l'Assemblée, après avoir approuvé le procès-verbal qui vient d'être lu par M. l'abbé Guérin, croit devoir accueillir la proposition faite par M. l'abbé Delaplace, d'envoyer au Saint-Père un télégramme et solliciter sa bénédiction je vais la mettre aux voix (Le procès-verbal est approuvé et la proposition de M. l'abbé Delaplace, est adoptée). Le télégramme sera immédiatement expédié.

M. Houdin. — Je voudrais que l'on constate dans le procès-verbal que de même que le Ministère de l'Intérieur de France a nommé M. Franck pour représenter ici l'administration supérieure française, le Ministre de l'Instruction publique m'a, de son côté, nommé avec une mission analogue, au point de vue des services scientifiques auxquels il préside.

Le Président. — On ajoutera cette indication au procès-verbal. La parole est à M. Arnold.

M. Arnold. — Le langage articulé est supérieur aux signes, parce que c'est la méthode employée par la nature. La science

moderne nous apprend que ce qui est naturel finit toujours par avoir le dessus. Or il faut bien que le son soit le meilleur moyen de communication, s'il exclut les autres. La science nous apprend encore qu'il y a des dispositions héréditaires et innées avec notre constitution physique, lesquelles n'attendent que de certaines conditions favorables pour se développer. Le langage est une de ces dispositions. Il y a une aptitude à son exercice que nous faisons sagement de mettre à profit. Les sens, ainsi que les facultés de l'esprit, sont sujets à l'influence de ces dispositions. L'ouïe, la parole, l'odorat, la vue et le toucher paraissent choses innées comme la pensée. Par conséquent, il ne paraît pas que les organes du langage exigent une aide plus puissante que les yeux pour être dressés à un libre exercice: La facilité avec laquelle un petit enfant imite la voix de ses parents ou de sa nourrice est merveilleuse. Il apprend de suite à émettre les sons les plus difficiles, et l'on ne comprend pas de quelle manière il y arrive. C'est que cela dépend simplement du penchant à l'imitation. Tout enfant sourd naît aussi avec ce penchant; cependant l'absence de l'ouïe est pour lui un obstacle à l'imitation, jusqu'à ce que, pour lui, l'art ait trouvé le moyen de suppléer à l'ouïe. La parole est donc naturelle, et les signes ne sont qu'une tentative artificielle pour y suppléer; mais les organes sont restés, chez le sourd, parfaits et en état de produire quelque son vocal que ce soit. Pourquoi ne nous en servirions-nous pas en faisant en sorte que ces organes remplissent chez cet enfant aussi leurs hautes fonctions? Le ciel ne s'est pas trompé en choisissant le langage parlé comme l'instrument de la pensée. Je le répète: on n'a découvert aucun symbole de la pensée que l'on puisse comparer aux sons articulés. Nous entendons ou sentons les sons, mais nous ne pouvons jamais les transformer en images matérielles. Ils n'occupent aucune place dans l'espace.

Us suggèrent la pensée sans l'embarrasser par des ressemblances imparfaites, et ils le font en accomplissant leur tâche comme des serviteurs invisibles. De là leur immense supériorité sur tous les autres moyens ou intermédiaires (médium). Ils sont en outre intimement liés à ce qui est mental (to the mental). Et c'est là la raison par laquelle ils ont été choisis par la nature ou plutôt par l'omniscient Créateur pour le temps où nous devenons capables de penser et comme conséquence de parler. Les signes sont des représentations idéographiques, des symboles ou des hiéroglyphes tirés de la forme, de la couleur ou de la grandeur des choses visibles auxquelles ils prétendent suppléer en absence de celles-ci. Dans tout un chacun il y a un objet mental ou une idée qui est suggérée par la chose dont c'est le signe ¹. Par conséquent, en comparaison des sons l'action mentale est plus complexe et moins définie, parce que, premièrement il y a le signe visible et partant l'idée ou son image, et enfin parce qu'il y a précisément l'objet indiqué. Ainsi deux images de l'objet sont formées: la première par le signe, la seconde par l'objet qui le suggère. Ce procédé rappelle ce qui arrive quand on traduit les mots d'une langue étrangère que l'on ne connaît pas assez pour que la signification de ces mots se présente à l'esprit sans l'intervention des mots correspondant dans notre propre langue.

Dans les deux cas il y a une traduction mentale. Mais le son n'étant qu'un simple indice ne demande aucune traduction. Il ne rappelle que l'idée de l'objet ; de là son excellence comme instrument de la pensée. D'un autre côté cependant on objectera que tout cela ne saurait se rapporter au sourd. Les sons, comme tels,

1. In each there is a mental object or idea which is suggestive of the thing of which it is a sign.

ne sont rien pour lui. Je réponds que c'est vrai, mais que les sons sont accompagnés de vibrations organiques et que ces dernières on les sent si on ne les entend pas. Je le répète : l'accord entre les organes du langage est tel que la sensation tactile du jeu de ces organes prend la place ou remplit l'office du son sans provoquer une série d'images mentales qui ne seraient pas essentielles. En effet les sensations de ce genre sont de simples rappels. —Voilà les renseignements que j'ai obtenus de mes élèves les plus âgés à la suite de fréquentes et soigneuses interrogations. Ils pensent comme nous et par conséquent ils sont susceptibles d'une éducation semblable à la nôtre. Leur esprit est dans le même rapport que le nôtre avec le langage ; et si l'enseignement oral était employé avec un peu plus d'insistance, il dédommagerait de la peine que l'on a à s'en servir.

Ce rapport entre le son et l'idée est le privilège et comme l'œuvre de l'humanité. Sans nul doute au commencement le langage, fut tout à fait concret et la pensée fut à l'origine laborieuse et peu féconde, comme elle l'est chez les sourds-muets avant toute instruction ; mais la nécessité peu à peu fit jaillir l'abstrait du concret et la pensée se dégaga des liens qui l'enveloppaient. Aucun de vous ne voudrait retourner à la première forme du langage pour cela seulement qu'elle est pittoresque et animée. Nous préférons l'instrument qui reproduit notre travail mental et révèle moins sa présence. Les signes sans doute sont souvent animés et pittoresques, mais ils sont absolument insuffisants pour l'abstraction. En effet aucun signe proprement dit ne peut servir à cette opération de l'esprit. Ceux qui sont en usage, sont des mouvements arbitraires ou conventionnels qui n'ont pas la moindre ressemblance avec l'objet mental correspondant. Un langage de signes ou de symboles dans leur signification primitive

est impossible. Il vaut donc mieux laisser de côté des tentatives qui se fondent sur la mimique et les efforts faits pour transformer de simples mouvements en quelque chose de semblable à un système. Ce mélange d'efforts de la poitrine et des mouvements arbitraires est bien loin de la simplicité de la nature. Pourquoi chercherions-nous en vain la place des sourds-muets dans la littérature? Par rapport à l'intelligence ils ne sont pas d'un rang inférieur. Quelques uns d'entre eux ont un vrai génie : mais souvent ils possèdent la langue de leur pays si imparfaitement qu'ils écrivent de manière à fort peu mériter d'être lus. Les méthodes d'enseignement doivent donc être défectueuses et nos maîtres, suivant soit la méthode orale soit celle des signes, nous devons y appliquer toute notre attention et faire tout notre possible pour améliorer nos méthodes. Le langage est si naturel à la pensée et à la formation de la pensée que son imperfection est un obstacle à tout progrès. Je suis bien loin de croire qu'aujourd'hui la méthode orale soit parfaite. La patience et la perspicacité allemande ont fait beaucoup ; mais il y a encore à améliorer, et les autres nations peuvent s'y appliquer à leur tour et faire leur part de l'œuvre. L'instruction orale a l'imitation parmi ses principes générateurs. Les élèves se bornent à nous imiter par sentiment et par ce qu'ils remarquent chez nous, quand nous parlons, jusqu'à ce que nous leur assurions une manière de parler vraiment orale ; ils nous imitent dans la manière de régler la respiration ; ils nous imitent dans toutes les dispositions que nous donnons à nos organes si nous les leur rendons visibles. Mais ils ne voient pas ce qui ne peut pas être visible, et beaucoup des sons que la langue forme en s'approchant du palais ne permettent pas de voir leur mécanisme. Pourquoi donc chercher l'impossible et fatiguer inutilement nos élèves? Est-ce que l'on ne peut pas imaginer des

modèles reproduisant la position exacte des organes dans l'émission de ces sons et mettant les élèves sur la voie de comprendre comment ils doivent mettre leur langue en mouvement? Ils ne feront qu'imiter, et le principe sera maintenu. J'ai exécuté de ces modèles pour mon propre usage et souvent je les ai trouvés fort utiles. — Je le répète : la lecture sur les lèvres, c'est-à-dire l'habileté d'apprendre ce qu'un autre dit, d'après l'observation des mouvements musculaires liés avec la parole peut être réduite en système. Je n'ai trouvé aucun ouvrage sur ce sujet, cependant il est de la première importance pour constater si l'enseignement oral est applicable au sourd-muet pour lui permettre d'employer la parole dans le commerce de la vie. La manière par laquelle on apprend à parler est inconnue à l'immense majorité des parlants. Dernièrement j'ai consacré à cette question une bonne partie de mon temps et de mes soins, et à présent je puis déclarer en toute sincérité et certitude que dans le langage il n'y a aucun son qui ne se manifeste à l'extérieur par quelque changement musculaire. Quelques-uns de ces changements sont peu sensibles et difficiles à saisir ; mais ils sont heureusement associés en général à des sons plus accentués qui les font reconnaître. Étant une fois admis que la parole et la lecture sur les lèvres sont ce que l'on veut qu'elles soient, il n'est plus possible de mettre en doute leur supériorité sur toute autre méthode de communication pour le non-entendant. Les signes ne sont connus que des initiés ; l'alphabet manuel est lent, et généralement, ou il n'est pas connu, ou il n'est pas au pouvoir de ceux qui ne sont pas instruits : l'écriture est encore plus fatigante et plus bornée dans son usage. Mais par contre, tout le monde dans la société humaine parle et entend la parole si elle est employée par autrui. C'est pourquoi le sourd qui peut parler d'une manière intelligible et lire facilement sur les lèvres ce que

les autres disent a un avantage sur ceux qui ont été élevés exclusivement par les signes. La méthode de la parole exige par conséquent des études et des améliorations à cause de son évidente supériorité. Il est prouvé qu'une partie seulement de ceux qui ont été formés à parler peuvent arriver à se rendre assez maîtres de la langue pour être à même de tenir leur place dans la société et pour s'entretenir librement avec les gens dont ils sont entourés, en admettant que pour les autres on fasse de son mieux par une voie différente, enfin qu'on fasse assez pour qu'ils ne restent pas complètement isolés. Une méthode qui manque son but dans la plupart des cas est pire qu'une autre qui réussit, complètement au moins dans quelques-uns. Ceux de nos élèves qui ne peuvent parler convenablement devraient se servir de préférence de l'alphabet manuel plutôt que de fatiguer leurs auditeurs par des efforts inefficaces pour se faire comprendre. Je dis cela non pas que la méthode orale doive échouer, mais parce qu'elle n'est pas assez résolument pratiquée ni suffisamment perfectionnée.

Le succès que j'ai obtenu dans l'enseignement de la parole est pour moi encourageant. Cet enseignement est pratiqué chez moi d'une manière exclusive, et il est justifié par des résultats qui seraient à peu-près impossibles à atteindre avec la méthode des signes. Chaque individu peut apprendre à parler, mais tous ne le peuvent pas avec une facilité égale, et cela par les raisons que je viens d'exposer.

Thomas Gallaudet. — Sur les grands sujets les hommes peuvent avoir différentes opinions. Il y a des conservateurs et il y a des radicaux. Je crois qu'il faut profiter du bon qui peut se trouver dans les deux partis. Ainsi pour l'éducation des sourds-muets, les signes sont aussi nécessaires que la parole articulée. Il y a cinquante ans que je fais des signes parce que ma mère

était sourde-muette, et que ma femme, sourde-muette aussi, a été mon élève dans l'Institution de New-York. Les deux méthodes, celle des signes et celle de la parole sont nécessaires au développement intellectuel. Action! Action! Toujours action! (Ici l'orateur cesse de parler pour s'exprimer par la mimique; et l'interprète M. Vaisse ajoute: La mimique de M. Gallaudet est tellement expressive qu'elle n'a pas besoin d'interprétation). Si l'on admet donc l'action pour l'entendant-parlant, continue M. Gallaudet, comment pourrait-on ne pas l'admettre pour celui qui n'entend ni ne parle? Les signes sont nécessaires, non seulement pour l'éducation de l'esprit, mais aussi pour celle du cœur. L'abbé De l'Épée fut le grand élève de la nature, et il parlait par les signes, par l'action. Clerc et mon père, qui furent élèves de l'abbé Sicard, instruisirent naturellement les sourds-muets leurs élèves par le langage d'action (Ici l'orateur récite par gestes l'oraison dominicale, qui, dit-il, élève mieux ainsi l'esprit vers le ciel).

Marchiò. — Je n'ai qu'un mot à dire pour répondre à M. Gallaudet: « Venez et voyez nos enfants qui parlent ».

Bouchet. — Messieurs, je suis partisan de la parole et pendant plus de vingt ans j'ai été professeur d'articulation. M. Vallade-Gabel m'a même fait là-dessus un petit sermon amical. Je suis donc bien loin d'être l'adversaire de la parole et le partisan absolu des signes. La parole, en effet, est le véhicule naturel de la pensée; la parole a comme créé l'idée dans toutes les choses de l'univers. Toute idée, tout sentiment s'exprime par la parole; vive donc la parole! Mais quelques-uns disent: « Peut-on instruire les sourds-muets par la parole seulement? » Oui, je l'ai vu et je me déclare converti. D'autres disent que l'on instruit bien par les signes aussi et sans la parole. Que faire? Les intransigeants sont fort dangereux en toutes choses. Eh bien, il y a un moyen de tout concilier:

la vérité surtout, rien que la vérité. Je crois que nous devons donner aux sourds-muets la parole artificielle, car cette parole est encore un instrument naturel de la pensée : donnons-leur donc cet instrument puissant. Je suis d'avis que l'on peut concilier les opinions des éminents professeurs qui nous entourent en disant que la parole sera la main droite et le signe la main gauche de nos élèves. Vous le savez : un lourd fardeau ne peut se soulever qu'à l'aide des deux mains. Le signe est l'illustration de la parole. Et tout-à l'heure, en effet, est-ce que M. Gallaudet ne vous a pas illustré par son signe ce qu'il vous disait ? (L'orateur cite quelques exemples en s'accompagnant des signes).

Président. — Vous entrez dans la seconde question.

Elliot. — Ayant l'honneur d'être attaché en qualité de maître principal à l'institution des sourds-muets de Londres et délégué par le Conseil d'administration pour assister à ce Congrès international, je suis heureux de l'occasion qui m'est offerte de prendre part à vos travaux et je me félicite qu'il me soit permis de vous présenter quelques observations sur le sujet de vos délibérations.

Toutes les institutions qui dans le monde civilisé s'occupent de l'éducation des sourds-muets suivront avec intérêt les travaux du Congrès de Milan, mais nul n'apportera plus d'attention à ses discussions que la corporation que je représente, qui, la première de toutes, a voué tous ses efforts à l'éducation des enfants sourds-muets et indigents des Îles Britanniques.

Chacun ici sait probablement que nos efforts pour l'éducation des sourds-muets indigents en Angleterre sont entièrement, ou presque entièrement, soutenus par la charité publique, l'État ne nous prêtant aucune assistance directe, et ne se préoccupant en aucune façon de notre œuvre ; c'est donc un grave sujet de responsabilité et de méditation, pour tous ceux qui s'occupent

de l'éducation des enfants sourds-muets, de vérifier les meilleurs systèmes et les meilleures méthodes qui peuvent être utiles à la classe des sourds-muets indigents.

Les développements récents de l'éducation ordinaire dans notre pays, résultant de la loi sur l'instruction élémentaire passée en 1870, ont rendu les directeurs de l'Institution que je représente encore plus désireux de faire profiter ceux dont ils sont les tuteurs, de toutes les améliorations du progrès moderne, dont l'expérience a montré l'utilité ; mais le point principal qu'ils ont à examiner est la possibilité de leur application à la classe des enfants dont ils s'occupent, c'est-à-dire à ceux qui sont incapables de payer leurs frais d'éducation.

Pénétré de l'idée que je viens d'indiquer, le comité de l'asile à Londres pour l'éducation des enfants indigents sourds et muets, avant d'ouvrir une école succursale au port de mer de Margal, m'a envoyé visiter les principales écoles de la Grande Bretagne, et en 1877 a suivi avec grand intérêt les discussions qui ont eu lieu à la conférence des professeurs des sourds et muets qui se tenait à Londres. Je vous mentionne ces faits pour vous montrer que le comité n'a épargné aucun effort pour faire ce qu'il a jugé le plus utile d'après les exigences modernes dans l'intérêt de ceux qui sont sous les soins de l'institution ; je puis donc vous affirmer, en toute sûreté, que le comité prendra en grande considération tout ce qui sera démontré avoir un avantage pratique. Je suis certain que les délibérations de ce Congrès seront utiles à l'institution que je représente ainsi qu'à chacun de nous, et je ne doute pas qu'elles n'apportent une aide puissante pour le grand et noble labeur dans lequel nous sommes engagés.

Personne ne niera que si le talent de lire sur les lèvres et de parler peut être acquis aussi parfaitement et aisément que ses avocats

l'affirmatif, le système qui se sert de ces moyens doit être le meilleur.

La question est celle-ci : les sourds et muets en général peuvent-ils arriver à parler intelligiblement et à lire sur les lèvres sans faute et sans hésitation ? S'il en est ainsi, ces moyens doivent devenir, avec avantage, le principal ou le seul médium de l'instruction et des relations avec le monde pendant le cours de la vie.

Quant à parler intelligiblement, je crois qu'il est concédé qu'un certain nombre d'élèves seulement, après avoir suivi un cours d'études, peuvent être aisément compris des personnes auxquelles ils s'adressent, quand les mots prononcés sont inattendus ou inconnus de ces dernières ; ma propre expérience, d'accord avec celle d'autres observateurs, m'a conduit à penser qu'excepté dans des cas exceptionnels celui qui lit sur les lèvres hésite et se trompe dans beaucoup de communications faites par ce moyen.

La question qui reste maintenant est de savoir si l'articulation et la lecture sur les lèvres, doivent, dès le commencement de l'instruction, être prises avec avantage, comme seuls agents de l'éducation.

Je ne puis répondre à cette question par l'affirmative ; si nous mettons de côté les signes naturels, il n'est plus de moyen de communication commun entre l'esprit du maître et celui de l'élève, jusqu'à ce que par la lecture sur les lèvres on ait créé une sorte d'entendement factice ; mais on ne peut arriver là que lentement et par des procédés fatigants qui doivent s'étendre sur une longue période de temps ; et, pendant cette période, comment le pauvre enfant sourd et muet émettra-t-il ses idées, fera-t-il connaître les difficultés qu'il éprouve, et recevra-t-il avec un certain degré de certitude les explications dont il a besoin ? Un mot prononcé ne

doit lui sembler qu'un simple mouvement des lèvres, mais difficile à distinguer de tout autre mouvement représentant un autre mot. Le mot prononcé, vu dans ses particularités sur les lèvres des autres, doit être aux yeux de l'enfant, un signe des lèvres différent d'un signe ordinaire, en ce que sa formation est arbitraire et apparaît sur une petite surface, instrument moins souple que la main, si je puis m'exprimer ainsi ; la lecture sur les lèvres, à ce point de vue, n'est que la reconnaissance d'un langage de signes par les lèvres, plus étroitement lié, cela est vrai, aux formes arbitraires du langage, mais manquant de naturel et de clarté ; et alors nous avons à relier ensemble un nombre de ces formes mal définies et incertaines, avant qu'il ne soit possible d'exprimer une idée à l'enfant.

Je dois donc en conclure que compter sur la lecture sur les lèvres comme unique instrument d'éducation d'un enfant qui ne sait rien des mots, c'est le maintenir pendant longtemps dans un état arriéré d'intelligence et de savoir.

D'un autre côté la nature nous a fourni un autre moyen d'atteindre facilement l'intelligence de l'enfant et par lequel on entre immédiatement en communication avec lui ; ce moyen, celui des signes naturels, est la compensation accordée par la nature à l'enfant sourd-muet, à défaut d'aptitudes pour apprendre le langage ordinaire par les moyens usuels.

Tout enfant se sert de signes jusqu'à ce qu'il ait acquis un moyen plus parfait de communication par le langage ; ainsi doit faire le sourd et muet.

Une autre objection à la lecture sur les lèvres, comme seul moyen d'éducation, est son ambiguïté et son incertitude ; il faudrait répéter fréquemment un mot dont on se servirait dans le cours de l'instruction, si ce mot est nouveau ou étranger pour

l'élève, ou un de ces nombreux mots qui prennent la même forme sur les lèvres ; une semblable instruction, toujours douteuse en elle-même et dans laquelle se rencontreront de nombreuses pierres d'achoppement qu'il faudra écarter, avant de devenir intelligible, me semble promettre toute autre chose qu'un moyen clair et rapide de surmonter les difficultés.

Je considère comme très avantageux, si non comme absolument nécessaire, de se servir dans les premières périodes de l'instruction des signes naturels alliés au langage écrit ou parlé ; ils s'adressent intelligiblement à tous, quel que soit le degré de capacité et d'aptitude et, comme on l'a si bien dit, ils forment l'échafaudage sur lequel nous construisons le langage, et l'un des instruments dont nous nous servons dans l'éducation, le plus important de tous, et qu'on devra employer aussi longtemps qu'il sera utile de le faire.

Le but de nos efforts, tel que je le comprends, est d'élever les sourds et muets autant que possible au niveau de la société qui les entoure, et ce but ne saurait être atteint en leur donnant un langage différent de celui des autres, et en cherchant à les constituer en corporations séparées, mais au contraire en les assimilant aux autres autant que possible par une éducation semblable à celle de toute autre classe de la communauté humaine ; dès lors nous devons faciliter par tous les moyens le développement des facultés et des connaissances dont ils sont susceptibles, et qui tendent vers le but que nous avons indiqué ; l'expérience de l'institution à laquelle je suis attaché montre pleinement qu'un grand nombre de sourds-muets sont capables d'acquérir une grande habileté pour parler et lire sur les lèvres, aussi depuis 1792, époque de la fondation de notre institution, l'articulation y a-t-elle été enseignée,

mais en la combinant avec le langage écrit exprimé par l'alphabet des doigts.

Prenant en considération la classe des enfants dont nous devons adoucir le sort, leurs capacités, et le temps qu'ils peuvent consacrer à leur éducation, cette méthode mixte a semblé aux directeurs de notre asile être la plus convenable pour le but proposé, celle qui produit les meilleurs résultats, celle dont le succès est le plus certain, celle enfin qui n'exclut personne des avantages qu'on peut en tirer.

Différentes écoles, sans doute, combinent ces systèmes de différentes manières ; pour nous, nous avons l'habitude de commencer et de continuer l'instruction par le moyen des signes et de l'alphabet des doigts, jusqu'à ce que l'élève ait fait quelques progrès dans le langage écrit. L'articulation est une partie de notre instruction depuis le commencement ; lorsque des élèves ont acquis un certain vocabulaire de mots et sont arrivés à les prononcer assez intelligiblement, nous séparons les enfants qui semblent promettre de mieux articuler et de mieux lire sur les lèvres, nous en formons une classe séparée, où l'instruction est particulièrement donnée de vive voix ; l'instruction orale remplace donc graduellement l'instruction donnée par les doigts.

Régulièrement et systématiquement on enseigne l'articulation et la lecture sur les lèvres aux enfants de la classe inférieure, mais leur éducation est combinée avec la dactylogie et l'écriture ; ainsi chaque enfant est instruit par les moyens qui semblent donner la plus grande espérance de succès ; ceux mêmes qui ont le moins d'aptitude pour articuler et lire sur les lèvres ont aussi l'occasion d'apprendre à lire sur les lèvres les mots et les phrases qui peuvent leur être les plus utiles dans le courant de leur vie.

Le Président. — Il me semble que vous êtes entré aussi dans la seconde question.

Balestra. — Mesdames et messieurs ! frères d'au-delà des monts et d'outre-mer ! je ne vous demande qu'une grâce ; ne votez pas si vous ne croyez pas pouvoir le faire ; mais de retour chez vous rapportez ce que vous avez vu ici : Les sourds-muets d'Italie parlent. Autrefois ils ne parlaient pas ; ils faisaient eux aussi de la pantomime et de la dactylogogie. Nous sommes tous les enfants du même Christ, qui nous a donné l'exemple : *aperuit os mutorum* ; et le ministre du Christ doit ouvrir la bouche au muet. L'Écriture dit aussi : *ite et docete*, voilà notre programme. Nous aussi nous sommes des sourds-muets au milieu de la société qui ne nous comprend pas ; et il est pénible de savoir qu'il y a des confrères qui ne nous comprennent pas. J'ajouterai qu'il est nécessaire pour un prêtre catholique que les muets sachent parler, par ce que nous avons la confession et qu'à la campagne le prêtre comprendra tout au rebours ce que le pauvre sourd-muet lui dira par les signes. Je vous en prie : votez pour la parole, toujours la parole.

M^{me} Hull. — Ce n'est pas dans un esprit d'égoïsme que je vous présente un résumé de mon expérience personnelle, au sujet de plusieurs méthodes dont on peut se servir pour instruire les sourds de naissance ; mais c'est dans l'espérance que les conclusions d'un ouvrier de bonne foi sont sûres d'être appréciées dans une assemblée aussi illustre que celle-ci.

Pendant les dix-sept années que je me suis dévouée aux sourds, je n'ai eu qu'une pensée : celle de leur bien-être ; à présent je n'ai pas de désir plus ardent que d'amener les autres à la certitude à laquelle je suis arrivée moi-même : que le meilleur moyen d'assurer ce bien-être c'est de les instruire d'après la méthode de la

parole pure, je veux dire la méthode d'articulation et l'imitation des mouvements des lèvres.

Quand j'ai commencé mon œuvre, en 1863, je n'avais jamais vu un enfant sourd de naissance ; j'ignorais qu'un si grand nombre de nos semblables fussent privés du sens de l'ouïe, je ne me faisais pas une idée du grand nombre d'institutions qui existaient pour l'amélioration de leur triste sort. Tout ce que je savais alors, je l'avais appris d'un recueil simple tiré du *Chambers Magazine* sur l'éducation de Laura Bridgman et de James Mitchell.

Dès ma plus tendre jeunesse je fus frappée par la grandeur de l'effort que fait le docteur Howe pour ramener Laura Bridgman à la vie sociale ; mais jusqu'à l'époque dont je parle je n'avais pas eu l'occasion de marcher sur ses traces.

Alors j'entendis parler par mon père, médecin de Londres, de la malheureuse condition d'une petite demoiselle, qu'une succession de fièvres avait rendue boiteuse, paralysée d'une main, sourde et presque aveugle. Il ne s'était trouvé personne qui pût se charger d'instruire cette malheureuse enfant, et on s'adressa à mon père pour lui demander son avis et ses conseils.

Le désir qui jusqu'alors était, pour ainsi dire, resté dormant dans mon cœur, s'éveilla, et j'obtins la permission d'entreprendre cette tâche.

Mon élève avait retenu quelques mots qui étaient pour la plupart des substantifs, et je m'appliquai d'abord à augmenter cette quantité de mots. Il n'était pas facile pour moi, ignorante comme je l'étais alors de la science phonétique, de perfectionner sa prononciation et d'augmenter son vocabulaire : souvent une semaine se passait à obtenir un nouveau mot, sa vue défective ajoutait à mes difficultés.

L'alphabet dactylogique à deux mains fut le moyen dont

je me servis moi-même ; de son côté elle se servit de la parole ordinaire.

Quoique lents qu'eussent été les progrès au commencement, on pourrait difficilement se former une idée des succès qui plus tard couronnèrent mes efforts. J'abandonnai la profession que j'avais d'abord embrassée et je me suis dévouée à l'éducation des sourds.

J'entendis parler alors des institutions déjà établies. J'en allai visiter deux ou trois en Angleterre, dans l'espérance de gagner, par ce moyen de nouvelles idées qui pussent m'aider dans mon œuvre.

Je trouvai cependant que mes élèves étaient déjà plus avancés dans la possession du bon style que ceux qui étaient élevés dans ces institutions publiques. Il n'était pas question de ce que j'avais fait pour les enfants devenus sourds par suite de maladie, néanmoins on m'assura que je ne pourrais rien faire pour les sourds de naissance, à moins que je ne me servisse des signes méthodiques, semblables à ceux dont on se servait dans ces institutions publiques.

Je crus sur parole ces personnes qui avaient beaucoup plus d'expérience que moi, et je leur demandai : comment me procurer cet art ? On me répondit que c'était une chose impossible si je n'allais pas demeurer, pendant quelques années dans une institution.

Alors il ne me restait plus qu'à instruire mes élèves sans les signes méthodiques, ou à en inventer pour moi-même.

Je le fis jusqu'à un certain point, mais j'abandonnais toujours le signe des mots dès que les enfants avaient appris à les épeler.

J'entre dans tous ces détails pour montrer, que je n'avais pas de préjugé pour ou contre une méthode quelconque et que j'étais

disposée à adopter tout ce qui pourrait se présenter d'avantageux pour les enfants confiés à ma charge.

Mais quant aux signes méthodiques je dois ajouter que maintenant, quand je reporte mes regards sur le passé, je vois que l'introduction de ces signes a été comme le signal du déclin de mes succès dans l'enseignement de la langue.

Les fautes de grammaire, dites spéciales aux sourds, marchaient pas à pas avec les signes méthodiques, sur tout pour ce qui regarde la composition ; c'étaient des fautes que je n'avais jamais jusque là rencontrées.

Ce qui me donne de plus en plus la certitude que ces fautes de grammaire sont le résultat immédiat des signes, c'est qu'à présent quand je considère la question au point de vue opposé, je remarque qu'il me devient de plus en plus facile d'enseigner la langue, et ces fautes de grammaire disparaissent à mesure que j'abandonne les signes.

Je suis sûre que les signes ne serviront jamais qu'à détruire la langue, et que le langage parlé est pour les sourds le moyen naturel qu'ils ont de communiquer avec leurs semblables, et ce moyen devient aussi naturel aux sourds qu'il l'est à ceux qui entendent, à la condition toutefois qu'on ne leur présente jamais aucun autre moyen que la parole.

Deux sœurs sourdes de naissance furent confiées à mes soins et comme on m'avait toujours dit que les sourds de naissance étaient naturellement muets je crus que ces deux petites filles devaient aussi l'être ; ainsi je ne fis aucun effort pour leur faire obtenir le langage parlé.

Douze-mois se passèrent et le bruit se répandit qu'en France et en Allemagne on instruisait les sourds de naissance à parler comme ceux qui ont toujours possédé le sens de l'ouïe: que les

sourds avaient la faculté de parler, du moins qu'ils avaient la voix. Cette nouvelle découverte m'intéressa au plus haut degré. Dès le commencement le but que j'avais toujours eu c'était de restituer mes enfants sourds à la vie domestique et sociale ; quel moyen plus sûr, d'arriver à ce but que d'ajouter le langage parlé au langage écrit?

Mes investigations eurent pour effet de me faire connaître l'asile des sourds et muets juifs que l'on venait d'ouvrir à Londres, grâce à la bonté de la famille des Rothschild. Nous étions alors en 1868.

Je m'adressai au directeur pour lui demander de vouloir bien me donner des détails sur cette méthode, mais il me fut impossible d'accepter les conditions qu'il me proposait. Je me trouvais donc encore une fois réduite à mes propres ressources. J'étais déterminée à faire parler mes élèves, mais comment y arriver?

Le professeur Melville Bell avait publié peu de temps auparavant son alphabet dit : « La parole visible ». Il m'avait déjà enseigné mais d'une autre manière, la science phonétique ; et alors j'eus recours au système de « la parole visible » pour voir s'il pourrait me servir.

J'étudiai les symboles, je vis qu'ils étaient adoptés à mon dessein. J'allai trouver le professeur Bell, et je lui fis part de ma conviction que « La parole visible » était un moyen de rendre la parole aux sourds de naissance. Il s'ouvrit de bon cœur à mon projet et son fils professeur Graham Bell (l'inventeur du téléphone) lui-même vint commencer à enseigner cette méthode dans ma pension.

Avant de faire ces expériences j'avais essayé pendant peu de temps, de me servir de l'ancienne méthode anglaise qui consistait à enseigner par le moyen des sons, employée par Wallis et

Braidwood, mais les efforts du professeur n'avaient obtenu aucun succès. Il n'en fut pas de même des efforts du professeur Bell et de son fils ; mes élèves apprirent à parler par le moyen de la voix, ceux qui étaient sourds de naissance arrivaient même à une perfection qui l'emportait sur ceux qui étaient devenus sourds par suite de quelque fièvre, et ils pouvaient aussi lire un petit nombre de phrases en observant le mouvement de mes lèvres. C'était là le point faible de ma méthode à cette époque ; j'avais le langage parlé, mais je n'avais pas la lecture sur les lèvres, ou du moins, je ne l'avais que d'une manière accessoire.

Cela venait de ce que le professeur Bell ne voulait pas admettre la possibilité de la lecture sur les lèvres, et que j'avais fait trop attention aux signes qui accompagnaient les questions et les phrases dictées dans la seule école que j'eusse visitée, et que je considérais alors comme ayant été fondée sur le pur système allemand. Je crus donc qu'il était de mon devoir de continuer avec mes anciens élèves le système mixte, dans lequel j'étais tombée, mais quant aux nouveaux élèves, il ne leur était pas permis d'acquiescer la connaissance de l'alphabet des doigts. J'étais dans l'anxiété, attendant, et sur le qui vive

Des visiteurs venus d'Amérique, et partisans zélés de l'école allemande, telle que celle existait à Londres, me blâmèrent de la lenteur que je mettais à adopter la lecture sur les lèvres, mais aucun d'eux ne parvint à soulever mes doutes, ni à me convaincre que cette méthode là fut la meilleure.

Enfin arriva mademoiselle Rogers de l'institution Clarke, Massachussets ; elle me donna de nouvelles espérances. Elle me cita des faits qu'elle avait suivis de près, et étudiés de ses propres yeux ; sa foi ralluma la mienne. Je ne tardai pas à aller en Amérique pour juger par moi-même ; et à partir de ce temps là, je

me suis de plus en plus rapprochée du système de la parole pure, dont je me sers maintenant pour enseigner, sans avoir recours, ni au langage des doigts, ni aux symboles phonétiques, ni à aucun signe que ce puisse être, et je me félicite tous les jours de plus en plus quand je considère les heureux résultats que j'obtiens.

Quant à l'enseignement par le moyen des symboles phonétiques, tels que le langage visible, ou tout autre caractère écrit, j'en dirais exactement ce que j'ai dit des signes. Si je considère le passé je vois que ces symboles sont de nature à retarder plutôt qu'à favoriser l'avancement. En s'en servant, on arrive à revêtir la pensée d'une forme écrite, au lieu de la revêtir d'un son articulé. On procède alors de l'écriture à la parole ; tandis que le cours ordinaire de la nature consiste à procéder de la parole à l'écriture.

Ce fut cette découverte qui me fit abandonner le langage visible, et une étude plus approfondie de ce sujet a gravé pour toujours Cet axiome dans mon esprit. « De l'articulation et de la lecture sur les lèvres, à l'écriture. Obtenez d'abord une prononciation correcte du mot ; puis donnez la forme écrite, mais n'intervertissez jamais l'ordre de ce procédé ».

Cette méthode, que je suis maintenant, est presque aussi supérieure à celle dont je me servais pour enseigner au moyen du langage visible, que celle là l'était à la méthode mixte.

J'ai donc à montrer comment j'en suis arrivée à mes convictions actuelles ; et par ce moyen, j'espère faire face aux difficultés de quelques unes des personnes qui, dans la sincérité de leur cœur, sont opposées à ce qu'elles considèrent comme une méthode impossible.

Je puis sympathiser avec elles dans leurs doutes et leurs préjugés. Le souvenir de mes craintes est vivement présent à ma mémoire ; et moi aussi, je puis dire que je ne me suis jamais

soumise, en quoique ce fût, aux opinions des autres, à moins que je n'eusse été convaincue en voyant et en réalisant les choses par moi-même, ou par l'intermédiaire de ceux dans lesquels je pouvais mettre une confiance absolue.

On s'imagine que la voix des sourds doit être dure et nullement naturelle ; c'est là l'un des plus grands obstacles que nous avons à surmonter en défendant la méthode allemande. En Angleterre, beaucoup de personnes ont entendu parler de sourds, ou même en ont connu qui ont été élevés d'après la méthode introduite par Wallis et Braidwood ; la voix de ces sourds est extrêmement rauque et désagréable ; et comme on a faussement supposé, que ce système était le même que le système de la parole pure on a jeté le blâme sur ce dernier, et on lui a attribué le défaut de succès qui, en réalité est le résultat naturel d'un système mixte dégénéré et dans lequel on a introduit les signes et le langage par les doigts.

Mes élèves enseignés comme je les enseignais au commencement, peuvent me servir d'exemples pour prouver ce que j'avance. Les personnes qui les entendaient parler trouvaient que la voix était rauque et nullement naturelle ; maintenant que je me sers de la méthode allemande, ces mêmes personnes disent, en les écoutant : il n'y a rien de désagréable dans leur voix, et on les comprend facilement. J'attribue ce succès à l'usage constant de la voix, en même temps qu'à mon expérience et aux observations journalières que je faisais en enseignant mes élèves.

Tant que je n'enseignais à mes élèves l'articulation que comme une chose de luxe, l'écriture, ou le langage par les doigts étaient les moyens dont nous nous servions le plus fréquemment pour converser ensemble. Ils ne se servaient de leur voix qu'en s'adressant à moi, et dans quelques études spéciales ; conséquemment, pendant la plus grande partie du jour, les organes vocaux restaient

inactifs. Or nous savons que, lorsque par suite de maladie, ou faute d'exercice, un organe a cessé d'avoir toute son activité naturelle, le seul moyen de lui rendre sa vitalité c'est de l'exercer constamment et sans relâche en le guidant avec intelligence, et en le forçant à imiter les mouvements corrects et l'usage que les autres font de ces sortes d'organes.

Les enfants sourds se trouvent généralement avec des personnes qui ne peuvent pas comprendre ce qu'ils essaient de dire et qui par ignorance leur défendent tout usage de la voix. Alors les organes vocaux se trouvent nécessairement dans cette condition d'inaction, et par suite de détérioration de la faculté d'agir. Ce qu'il leur faut c'est une pratique constante, active et pleine de soin : avec cela, leur voix : deviendra bientôt, sinon tout à fait naturelle, du moins assez bien modulée pour n'offrir rien de désagréable.

Si la pratique est essentielle pour l'élève, une surveillance constante, et une habileté supérieure sont des qualités indispensables pour le maître.

En effet, le maître doit devenir, pour ainsi dire, l'oreille de l'enfant ; sa tâche est de corriger les défauts presque imperceptibles de prononciation, d'intonation, ou de modulation, procédé qui s'opère chez les autres personnes par le sens de l'ouïe.

Il faut qu'il soit sur le « qui vive », aux heures de la récréation aussi bien que pendant les heures d'étude pour saisir toutes les erreurs et les corriger. Et pour s'acquitter de cette charge de manière à obtenir un succès complet, il doit avoir, non seulement une connaissance approfondie du mécanisme de la parole, mais encore de l'anatomie des organes dont il cherche à diriger l'action.

Une méthode mixte, en privant l'élève de cet exercice et de ces

soins constants qui sont indispensables, gâte le son de la voix, et comme les sourds sont toujours enclins à croire qu'ils sont l'objet de remarques injurieuses, les personnes ainsi enseignées, découvriront bientôt que leur parole a quelque chose de singulier, et elles seront poussées à se servir moins de la voix, à compter plus sur les méthodes où le silence est admis, et à rechercher de préférence la société des sourds.

Il y a un autre inconvénient à se servir de la méthode mixte ; c'est que, en traitant l'articulation comme une étude à part, on perd un temps précieux à obtenir un but qui, comme nous l'avons montré, sera après tout inutile. Ce n'est pas seulement que tel nombre de minutes est complètement pris sur le temps qui devrait être consacré à l'étude, mais c'est que ces minutes ne sont pas employées aussi utilement qu'elles devraient l'être dans l'intérêt même du sujet auquel on les consacre.

Un enfant que l'on a enseigné avec la méthode de la parole pure, se servant constamment de sa voix, et remarquant constamment chez les autres le mouvement des lèvres, acquiert, sans s'en apercevoir, une quantité de sons qui pendant les heures d'étude avaient été pour lui des difficultés. Il en est bien autrement de l'enfant que l'on enseigne par la méthode mixte. L'heure de l'étude une fois passée, on met de côté toute pensée et tout usage des sons : l'œil constamment fixé sur la main ne regarde jamais la bouche, l'esprit et les organes (du moins pour ce qui regarde le langage vocal) restent inactifs, jusqu'à ce que l'heure de la prochaine leçon soit arrivée. Alors il faut recommencer le tout de nouveau et cela avec un ennui toujours croissant pour le maître aussi bien que pour l'élève. Quand bien même on emploierait une certaine quantité de lecture sur les lèvres, dans un système mixte, le résultat sera le même. Jamais l'articulation ni la lecture sur les

lèvres, enseignées comme étude à part, ne viendront facilement et naturellement à l'élève. Il y aura toujours comme quelque chose de forcé dans l'usage qui en sera fait et quand le maître découvrira que ces méthodes (employées comme il les emploie) sont plus lentes et demandent plus de peine que l'alphabet des doigts, les signes, ou l'écriture, il en viendra peu à peu à employer de moins en moins la méthode qu'il croira être la plus lente. On fera cet argument : « Après tout, notre principal objet c'est d'instruire, et on ne peut pas avoir tort de donner la préférence à la méthode qui est la plus commode et la plus sûre ».

Il en fut ainsi dans ma propre expérience, et je n'en doute pas, il en serait ainsi de tous les autres.

Ce fut ce désir de communiquer la plus grande proportion de savoir qui m'empêcha, pendant si longtemps, d'adopter la lecture sur les lèvres ; et c'est ce même désir qui retient encore beaucoup de maîtres anglais.

Mes difficultés au sujet de la lecture sur les lèvres s'évanouirent en présence du succès dont je fus témoin dans l'institution de Northampton Massachusetts dirigée par mon amie, mademoiselle Rogers. Je vis que pour ses élèves la lecture sur les lèvres remplaçait véritablement le sens de l'ouïe et je compris que c'était là le moyen que je cherchais depuis si longtemps, moyen par lequel les sourds se trouvaient rendus à la plénitude de la vie sociale et du bien-être du foyer domestique.

L'expérience a plus que confirmé cette conclusion.

Non seulement j'ai trouvé que la lecture sur les lèvres était aussi rapide et aussi sûre que le langage des doigts, mais j'ai découvert qu'elle était plus rapide et plus sûre. En se servant des doigts on est porté à raccourcir la phrase, ou du moins à en retrancher ces exclamations et ces idiomes poétiques qui forment la vie du

langage. C'est là une grande perte pour l'élève qui se trouve en possession d'un langage inférieur à celui que lui offrent les livres ; et lorsque les signes viennent s'y joindre pour altérer et couper le langage, les livres que les enfants du même âge lisent avec délices, ne deviennent que trop souvent des écrits absolument scellés.

Il faut nous rappeler que notre objet est de donner à nos élèves le langage, car le langage est la source et le produit de la pensée, la seule voie de communication libre et profitable d'âme à âme. Tout ce qui tend à augmenter le langage agrandit cette voie. La lecture sur les lèvres est, à n'en pas douter, le meilleur moyen d'obtenir ce but. En parlant naturellement à nos élèves, nous nous servons du langage journalier, des expressions idiomatiques, des exclamations, des métaphores. Ils apprennent à penser avec le langage comme nous pensons nous-mêmes, de plus, ils saisissent constamment des formes d'expression sans qu'on soit obligé de les leur apprendre ; et l'œil exercé est, au lecteur sur les lèvres, ce que l'oreille est à ceux qui entendent.

Ce désir de communiquer une vaste somme de savoir, si on le prend comme le but dès le commencement, au lieu de l'avoir en vue pendant tout le cours des études, agit d'une manière aussi pernicieuse au système allemand lui-même.

On prétend qu'il est « impossible de se passer des signes naturels ; le langage écrit avant la parole est indispensable que s'y opposer, c'est rendre le commencement du cours allemand une perte de temps c'est vouloir condamner le savoir à attendre jusqu'à ce que les élèves aient appris à parler comme nous le faisons.

Or nous admettons que les maîtres qui suivent le plus strictement le système de la parole pure, montrent, font des mouvements, et mettent en usage ces expressions que prend naturelle-

ment le visage ; sans cela, l'enseignement serait complètement impossible : mais ce ne sont pas là des signes, ce ne sont que des illustrations passagères qui ne prennent jamais la place du mot qui doit être prononcé.

Nous nous servons aussi de l'écriture comme d'un exercice de grande valeur pour fixer la forme du langage, après que ce langage a été acquis par le moyen de la lecture sur les lèvres, mais jamais nous ne nous en servons pour remplacer la parole.

Nous maintenons que le maître et l'élève doivent l'un et l'autre ne jamais perdre de vue le langage parlé et qu'ils doivent le considérer comme leur unique but. De plus nous affirmons que chercher à introduire n'importe quel autre but dans l'enseignement, jusqu'à ce que celui-là ait été acquis, c'est tout simplement arrêter les progrès de l'élève en jetant sur sa route une pierre d'achoppement.

En maintenant ces opinions nous ne faisons que suivre le cours de la nature.

L'enfant qui entend, apprend d'abord dans les bras de sa mère à imiter les sons de sa voix quand elle parle, et peu-à-peu forme un vocabulaire qui s'accroît de jour en jour.

Ce serait le comble de la folie de proposer d'apprendre à un tout petit enfant les lois de la physique, l'histoire ou la grammaire dès le moment où il commence à articuler quelques mots. Non ! Il faut que des années se passent avant que nous ne pensions à l'envoyer à l'école ou à lui donner un cours régulier d'instruction.

Pourquoi donc vouloir à toute force donner le « savoir » aux sourds avant de leur avoir donné les moyens d'acquérir le langage correct ? On nous répond : c'est que les sourds ne sont plus des enfants quand on nous les confie ; d'autres du même âge apprennent à l'école, et retarder leur avancement afin de leur

apprendre l'articulation c'est les priver d'une partie d'un temps précieux qui suffit à peine pour l'étude.

Voici notre réponse à cette objection.

Nous n'admettons nullement que le système allemand diminue en quoi que ce soit le terme scolastique.

Pour les enfants au dessus de l'âge de six ans le plus long espace de temps consacré à l'articulation ne dépasse jamais douze mois ; si les enfants sont intelligents un bien plus court espace nous mettra à même de commencer ces leçons de langage qu'un écrivain de l'école des signes a déclarées « impossible » dans si peu de temps.

Au bout de ce court espace de temps nous possédons d'un côté et de l'autre un moyen parfaitement naturel de communication ; il n'y a rien à désapprendre, il n'y a plus qu'à suivre un sentier facile, dans lequel on ne rencontre nulle barrière, et qui découvre de jour en jour de nouveaux champs à l'acquisition du savoir. En outre, il faut se rappeler que cette année n'a pas été perdue. L'acquisition de la lecture sur les lèvres dépend essentiellement de l'observation minutieuse des plus légères différences qui se trouvent dans les sons-voyelles ; et cette tâche est d'autant plus facile pour l'enfant qu'il n'a pas encore été surchargé d'une multitude de combinaisons ajoutées à l'effort continu de la pensée pour se rappeler la signification des sons. L'écriture aussi a suivi pas à pas le progrès des sons ; elle est devenue facile avant d'être nécessaire pour les leçons de langage.

Les occupations *Kindergarten*, dans mon école, remplissent une partie de ce temps, et l'enfant atteint, sans s'en apercevoir, mais avec les résultats les plus satisfaisants, le degré le plus parfait d'observation et d'imitation.

La dernière, mais non pas la moins importante, remarque qu'il

me reste à faire, c'est qu'il y a en ces exercices continuels de la gymnastique, si essentielle au développement du corps humain et qui doit nécessairement agir comme préventifs contre les maladies de poitrine, la contorsion des épaules et les attitudes disgracieuses si remarquables chez les sourds-muets qui ont été instruits par les signes.

Je sais que tout cela semble invraisemblable aux yeux d'un grand nombre de personnes. Je sais que plusieurs diront : « Mais j'ai essayé et j'ai découvert que les sons de la parole ne viennent pas si rapidement ». C'est là aussi ce que je pensais et ce que je disais autrefois ; mais grâce aux renseignements judicieux et savants de M. Kinsey, principal de notre *English Training College*, et par suite des admirables résultats de sa manière d'enseigner que j'ai pu observer moi-même dans notre école-modèle, j'ai découvert ce qui me manquait. C'était sur moi que devait retomber le blâme et non pas sur le système. J'ai découvert que si nous avons une foi plus vive en ce système, si nous mettons de côté le désir mal fondé du « savoir » acquis à la hâte, si nous nous dévouons avec plus de patience à la pratique des premiers éléments du son, il est impossible de ne pas réussir. Maintenant je ne désespère jamais d'aucun élève ; aucune difficulté de son ne me semble impossible à surmonter. Je dois dire cependant que les singularités du pouvoir mental, ou les effets de quelque maladie, peuvent rendre certains enfants plus lents que d'autres.

Quant à mon manque de succès au commencement, je l'attribue à ce merveilleux instinct qui se trouve chez les enfants et qui leur fait deviner la condition mentale de leur maître. Que le maître ne se donne pas de tout cœur à sa besogne, qu'il doute du succès, qu'il se laisse décourager par la défaite ; dès lors, l'enfant n'a plus le courage de renouveler ses efforts, il n'a plus l'énergie

dont il a besoin pour vaincre les difficultés. Que le maître au contraire soit plein de confiance, plein de vie, imperturbable, l'enfant semble se pénétrer de ces mêmes sentiments et l'une et l'autre reçoivent la récompense qu'ils ont si bien méritée en obtenant l'accomplissement qu'ils avaient en vue.

Je crois qu'il n'y a pas un seul enfant sourd auquel on ne puisse apprendre à parler, et à bien parler, à moins qu'il n'y ait chez cet enfant quelque irrégularité dans la formation du palais ou quelque défaut intellectuel. Mais ce que nous venons de dire peut-il s'appliquer également aux riches et aux pauvres? Est-il possible de procurer cette éducation à toutes les classes indistinctement? Je ne vois pas pourquoi il n'en serait pas ainsi ; mais tout en laissant à d'autres le soin de traiter plus au long cette question, qu'il me soit permis de remarquer en passant que tout porte à rendre une éducation de ce genre plus importante pour la classe pauvre qu'elle ne l'est pour la classe riche.

Les riches ont le bien-être du foyer domestique, des revenus considérables sur lesquels ils peuvent compter ; les pauvres au contraire n'ont d'autre ressource pour l'avenir que leur propre travail, et ceux qui peuvent converser, comme les autres hommes, ont beaucoup plus de chance de trouver de l'emploi que ceux qui ont besoin d'un interprète, ou avec lesquels on ne peut entrer en communication que par des moyens extraordinaires.

Mais pour rendre cette éducation possible il y a une condition indispensable ; la voici : il faut avoir des maîtres parfaitement compétents.

L'opposition de toutes les écoles de signes mises ensemble, n'a jamais fait tant de tort au système de la parole pure, dans le cours de son développement, que n'en ont causé les efforts de

personnes, d'ailleurs bien intentionnées, mais qui l'avaient mal compris.

Ceux qui sont opposés au système se contentent de nier ce qu'ils n'ont pu se prouver à eux mêmes ; mais ceux qui se déclarent en faveur du système, sans le connaître à fond, et qui, par suite de leur ignorance, manquent de succès, ne font que déshonorer aux yeux de la société le système qu'ils prétendent enseigner.

Le résultat le plus avantageux de notre conférence serait l'établissement sur tout, les points du globe de collèges préparatoires pour les professeurs dans le genre de celui que nous avons en Angleterre.

Il nous faut un grand nombre de professeurs, parce que notre système exige un grand nombre d'écoles, se composant de petites réunions d'élèves, et de plus, partout où la chose est possible, nous devons avoir des précepteurs et des institutrices qui puissent donner l'éducation de famille à ceux de nos enfants qui sont sourds, aussi bien qu'à ceux qui entendent.

Si nous considérons la vie de famille, la vie sociale, et avant tout, la vie religieuse des sourds, il est facile de voir que ceux qui peuvent converser au moyen de la parole et de la lecture sur les lèvres, ont des avantages que ne possèdent pas les disciples du langage des signes, car ces derniers sont nécessairement forcés de limiter leurs relations à un certain cercle, je veux dire le cercle rétréci de ceux qui ont appris les mêmes moyens de se comprendre entre eux.

Les élèves du système allemand peuvent s'entretenir avec leurs frères et leurs sœurs dans le langage familier de l'enfance, et quand ils avancent dans la vie, prendre part aux causeries du foyer, ou aux discussions sur les sujets du jour. Quand ils quittent l'école ils peuvent être instruits par des professeurs qui n'ont

aucune connaissance du système : ils peuvent recevoir l'enseignement divin des lèvres du ministre ordinaire, et trouver dans sa voix la consolation et le soulagement à l'heure de la souffrance ou de la mort.

Telle est, messieurs, la conclusion à laquelle mon expérience m'a amenée.

J'ai abandonné les signes, parce que je me suis aperçue qu'ils nuisaient au langage. J'ai abandonné le système mixte, parce qu'il gâte la voix aussi bien que le langage. J'ai mis de côté les symboles vocaux parce qu'ils renversent l'ordre de la nature, et empêchent l'usage facile de la parole. Mais je m'en tiens avec une confiance intime au système que je suis maintenant et dont je n'ai qu'à me féliciter.

Mon plus ardent désir est de voir à la conclusion de cette conférence le système de la parole pure mis au premier rang et reconnu comme la méthode la meilleure et la plus naturelle dont on puisse se servir pour l'éducation des sourds.

Franck. — Je propose de faire imprimer le discours de madame Hull.

Guérin. — Je demande que l'on imprime aussi celui de madame Ackers.

Président. — Si nous pouvons rassembler tous ces précieux mémoires, ils compléteront le recueil des actes du Congrès. La parole est à M. Hugentobler.

Hugentobler. — M. Rössler, le directeur de l'Institution de Hildesheim, en Hanovre, a fondé son enseignement sur la méthode de l'articulation. Il expose dans une mémoire toutes les raisons qui existent en faveur de cette méthode ; mais comme on l'imprimera, qu'il est tard et que le sujet a été assez développé,

je renonce à faire ici la lecture de ce travail (V. à l'appendice le mémoire de M. Rössler).

Président. — Je vais mettre aux voix la clôture de la discussion sur ce sujet. Nous avons entendu de très beaux discours des représentants des différentes nationalités qui nous ont nettement et évidemment prouvé par maintes bonnes raisons l'immense supériorité de la méthode d'articulation sur la méthode qui a pour base la mimique. C'est pourquoi j'invite ceux qui demandent la clôture à lever la main.

(La clôture est prononcée).

Le Président. — Alors en me faisant l'interprète des raisons qu'ont exposées les différents orateurs et des idées qu'ils ont manifestées, je propose la résolution suivante, sur laquelle pourra porter la discussion pour la mieux rédiger ou la modifier; et si quelqu'un croit pouvoir proposer une meilleure rédaction, on mettra celle-ci aux voix (Il lit la proposition de résolution que l'on donne plus loin avec les modifications),

Ricordi. — Je désirerais la simple explication d'un mot de la proposition qui vient d'être lue, pour qu'il n'existât aucune équivoque, pour que l'on sût nettement et précisément la portée de la résolution que nous devons voter. La première fois que j'ai entendu annoncer la question, je crois avoir compris que l'on devait constater la supériorité du système de l'articulation sur celui de la mimique (si cependant je n'ai pas mal entendu). Maintenant, au contraire, la proposition dit: « Sur la méthode des signes ». Le mot mimique et le mot *segnì* n'ont pas une signification égale, parce que quand je dis mimique j'entends le langage méthodique des signes, qui se rapporte exclusivement au système français proprement dit, tandis que si je dis en général *i segnì*, je cours le danger d'y comprendre aussi les signes naturels. Je demande donc

quelle valeur a le mot *segnì*, qui est dans la rédaction proposée.

Le Président. — J'entends les signes naturels et les signes artificiels en même temps.

Marchiò. — La méthode des signes (*segnì*) est tout à fait contraire à la méthode de la parole. Que l'on dise signes naturels, gestes ou mimique c'est toujours la même chose.

Ricordi. — La mimique est la mimique, est les signes (*segnì*) naturels sont les signes (*segnì*) naturels.

Marchiò. — C'est toujours de la mimique.

Ricordi. — Non ; dans le langage technique dont nous nous servons nous autres instituteurs des sourds-muets nous faisons une différence entre la mimique et *i segnì* ; voilà pourquoi je désire connaître au juste la valeur du mot *segnì* (une voix : Mais notre congrès n'est pas un Congrès de philologie !) Je ne pose pas de questions philologiques.

Le Président. — Je ferai observer que dans la rédaction en question le mot *segnì* n'existe pas ; mais il y est dit au contraire *sopra quello dei gesti* (sur celui des signes), et par *gesti* j'entends les naturels autant que les conventionnels, et c'est là ma profession de foi ¹.

1. Pour mieux entendre la question posée par M. Ricordi, je crois utile de faire remarquer que les *gesti* des Italiens sont les signes des Français et vice-versa. Pour les Italiens *segno* est un mot général, et les paroles ne sont pas moins que *i gesti* (signes, fr.) les signes (*signa*) des idées : et l'on dit *segno* aussi pour signe de la main, de la tête, etc. ; le *gesto* se fait avec la main, soit qu'il accompagne la parole, comme c'est le cas pour les orateurs et pour tout homme parlant, soit qu'il remplace la parole, comme pour le sourd-muet ou pour celui qui ignore une langue : la mimique est une combinaison de *gesti* (signes, fr.), un langage par signes (*gesti*, it.) dans la seconde signification. Le rédacteur.

Ricordi. — Donc et pour conclure : je ne rentre dans la discussion d'aucune question ; je désire seulement avoir une idée exacte de ce que je dois voter. Notre illustre président a dit qu'il appelle *gesti* les signes naturels et les conventionnels. Maintenant nous sommes éclairés.

Arnold. — La question n'est pas de voter une résolution sur la signification du mot, mais bien de savoir combien nous sommes d'une opinion et combien de l'autre.

Quelques membres. — Aux voix.

Président. — Passons aux voix, je le veux bien ; mais d'abord il faudrait rédiger la proposition surtout après les distinctions qu'a voulues M. Ricordi.

Vaïsse. — Il serait opportun d'ajourner à demain le vote afin de rédiger le vœu avec plus de réflexion.

Président. — Après tout ce qui vient d'être dit, la rédaction proposée me paraît si claire qu'il n'y a plus besoin d'autres réflexions.

Ferrero. — Il me semble que la conclusion est un peu plus large que les prémisses, parce que, d'après ce qu'ont exposé la plupart des membres qui ont lu leurs discours, je crois que la préférence à donner à la méthode de la parole sur celle des gestes n'est pas trop évidente.

Président. — Quand on a voté la clôture sur la discussion d'une question on ne peut y revenir.

Magnat. — La question est très grave et avant de prendre une décision il faut y penser mûrement, d'autant plus que quelques congressistes ne savent pas assez la langue française, quelques autres la langue italienne pour voter en connaissance de cause. C'est pourquoi j'appuie la proposition de M. Vaïsse d'ajourner à demain le vote.

Guérin. — Si nous renvoyons le vote à demain on devra recommencer tout ce que l'on a fait jusqu'ici. Le temps presse ; aussi la présidence proposerait-elle au contraire de suspendre la séance pendant vingt minutes afin que nous nous réunissions dans une salle voisine pour rédiger notre proposition d'un commun accord (L'Assemblée approuve et la séance est suspendue. Vingt minutes après elle est reprise et c'est M. Guérin qui prend la parole).

Guérin. — La proposition telle qu'elle a été présentée par monsieur le président, à mon avis, pourrait être modifiée ; je me permets donc d'en proposer une nouvelle. Tout ce que nous autres français nous avons vu et entendu jusqu'à présent à Milan, à Sienne, à Rome, partout où nous avons visité des Institutions italiennes, a pu évidemment témoigner en faveur de la méthode de la parole articulée pour l'éducation des sourds-muets. Nous avons constaté que tous les élèves interrogés en savaient peut-être autant que les élèves de France et ceux de la méthode mixte ; par conséquent nous pouvons admettre qu'il y a autant d'avantage, par rapport à l'éducation et à l'instruction dans une méthode que dans l'autre ; mais il y a un avantage plus grand, incontestable dans la parole, et c'est de rendre au sourd-muet la vie sociale et de lui apprendre un langage plus correct. Voilà ce qui est résulté des lectures et des discours entendus. C'est pourquoi je voudrais que l'on supprimât de la rédaction les mots relatifs à la formation et au développement des facultés intellectuelles et morales des sourds-muets, et je proposerais à l'Assemblée la rédaction suivante :

1. À ce point, dans la rédaction précédente, il était ajouté: et d'autant plus pour l'éducation des facultés intellectuelles et morales des sourds-muets.

« Vu l'incontestable supériorité de la parole articulée sur les gestes pour rendre le sourd-muet à la société, pour lui donner une connaissance plus parfaite de la langue,¹ le Congrès déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique dans l'éducation et dans l'instruction des sourds-muets ».

Je ne crois pas que l'on puisse admettre que nos enfants sourds-muets soient moins bien élevés intellectuellement et moralement que ceux qui ont reçu l'usage de la parole.

Président. — Je dois faire une observation. Lorsque j'ai parlé dans ma proposition des avantages moraux et intellectuels je m'appuyais non seulement sur mon expérience, car j'ai essayé de toutes les méthodes, non seulement sur l'expérience de nos collègues anglais, qui ont dit ici ce qu'ils ont pratiquement essayé et fait, comparativement, par les méthodes de la mimique et de la parole, mais aussi sur le fait qu'il est beaucoup plus difficile par la mimique que par la parole d'élever le sourd-muet aux idées abstraites et de l'amener à réfléchir et à penser à ces objets qui n'ont pas une image, une figure visible. Tandis que le langage des signes, rend concret même l'abstrait dans son image, parce qu'il dessine tout, il représente tout ; la puissance du langage au contraire, rend abstrait même le concret. Voilà la raison principale pour laquelle j'ai dit qu'il y a de plus grands avantages pour l'éducation des facultés intellectuelles et morales. Je dois en outre ajouter que depuis vingt-cinq ans que je dirige mon Institution, d'abord par le système mixte de toutes les manières, et puis par d'autres méthodes encore, qu'il est inutile d'expliquer ici, j'ai reconnu que les élèves sont meilleurs, plus tranquilles, plus physiologiquement humains depuis que moi, mes collègues et les révérendes sœurs nos collègues dans l'instruction nous les élevons autant que possible par la parole. C'est pour cela, dis-je, que j'ai cru maintenir

ce principe dans ma rédaction, non seulement pour la vie sociale, pour la correction de la langue et l'ordre linguistique, mais aussi pour l'éducation des facultés de l'instruction et pour un meilleur développement des facultés morales. Je demande à l'Assemblée laquelle de ces propositions il faut mettre aux voix.

Peet. — Comme beaucoup de congressistes demandent encore quelques explications concernant la décision que nous allons prendre, il vaudrait mieux renvoyer la question à un Comité qui en rapporterait au Congrès prochain.

Ferrero. — Comme on a parlé de nouveau des avantages de la parole sur les signes, je crois que l'on me permettra de faire encore quelques observations à l'égard des avantages de la mimique sur la parole. La mimique est un langage, qui va droit à l'intelligence ; la parole ne dit rien...

Président. — Je dois vous interrompre, monsieur, parce que la clôture a été votée. Cependant vous pourrez en parler quand il sera question des signes, c'est-à-dire de l'influence qu'ils peuvent avoir. Je me suis permis d'expliquer la rédaction que je propose ; mais comme président je ne puis permettre de revenir sur la question.

Peyron. — Ainsi que le disait l'honorable M. Franck, nous ne sommes pas venus ici pour prendre part aux débats ; mais pour entendre, pour voir, pour nous instruire. Grâce à cette réserve je vous demande la permission de dire deux mots, rien que pour mettre la question dans ses vrais termes. Il me semble que l'Assemblée sortira difficilement du chemin où elle s'est mise ; il est évident que les partisans de l'articulation soutiendront énergiquement la supériorité intellectuelle de leurs élèves et les partisans de la méthode mixte en feront autant. Nous pouvons donc juger, à mon avis, non pas d'après ces affirmations contraires,

mais d'après ce qui nous a été montré à Milan. Hé bien, il me semble que ce que nous avons vu ici, nous a prouvé que les élèves instruits par la méthode de l'articulation atteignent un point intellectuel égal à celui des élèves instruits par l'autre méthode, mais ils ne le surpassent pas. C'est là déjà un grand avantage, parce que, ainsi que le dit M. Hugentobler, ils ont de plus la parole.

Président. — Je ne crois pas possible d'admettre que les avantages soient égaux du moment qu'outre les avantages mêmes du développement intellectuel et moral, il y a moyen aussi de les rendre sociaux.

Peyron. — La proposition rédigée par M. l'abbé Guérin satisfait en ce sens.

Magnat. — M'occupant de sourds-muets, comme vous tous, je crois devoir faire observer que réellement par la parole nous arrivons à faire acquérir à notre élève les facultés intellectuelles et surtout les morales. Les facultés morales ne sont pas au même niveau que les facultés intellectuelles. Si un enfant de dix ans a déjà les facultés intellectuelles assez développées et laisse comprendre son langage, c'est alors seulement qu'il peut comprendre l'éducation morale, parce que la parole n'est pas matérielle, étant, pour ainsi dire, l'esprit qui développe toutes les idées ; de sorte que les facultés morales ne peuvent se développer avec la même force au moyen de l'écriture qui est matérielle. Développer les facultés morales des sourds-muets c'est la partie la plus délicate la plus difficile, et qui exige le plus de soins de la part de l'instituteur.

Goislot. — Je demande pardon à M. Magnat si je ne suis pas de son avis. À l'Institution nationale, où je suis aumônier, nous n'admettons pas que les élèves puissent demeurer si longtemps sans développer leurs facultés morales. C'est là précisément le

point de la question : si par les signes nous développons plutôt les facultés morales, je demande si par la parole cela arrive plus tard. M. Tarra a dit que pendant la première et la seconde année on ne saurait procéder au développement intellectuel de l'élève ; moi, je dis que plus tard on répare le temps perdu. Nous croyons qu'il est difficile de développer les facultés morales mais qu'il ne faut pas pour cela quatre ou cinq ans.

Houdin. — Le langage n'est pas dès le début d'une stricte nécessité pour le développement des facultés morales et intellectuelles ; l'exemple et les vertus du maître suffisent d'abord. L'éducation morale peut se faire aussi opportunément et aussi sûrement par l'enseignement de la parole que par l'enseignement mimique.

Président. — Je prie M. Guérin de lire encore sa rédaction. En outre M. Peet propose un Comité pour rédiger un rapport à présenter au Congrès prochain. Les membres qui approuvent sont priés de lever la main.

Arpesani. — Je demande à parler pour une motion d'ordre. La discussion est close. On a dit que la question a été suffisamment traitée. On devait voter la rédaction proposée par M. le président ; ensuite M. Guérin a proposé des modifications. S'il s'agit d'un vrai amendement il doit être voté le premier ; autrement le premier à voter doit être celui de M. le président ; sans cela nous ne finirions plus.

Président. — Celui de M. Guérin est un amendement.

Vaïsse. — On désire entendre une autre fois la proposition Guérin.

Kinsey. — (Il lit en anglais la proposition Peet qui veut le renvoi au Congrès prochain dans trois ans).

N. N. — Ce problème est la base de notre Congrès ; s'il

échoue, tout est fini ; il est impossible de le renvoyer au Congrès prochain.

Président. — J'ajoute un mot. Vu que celui qui n'a pas essayé ne peut juger du développement particulier intellectuel et moral que donne la méthode de la parole établie comme base fixe, je renonce à la partie qui dit : « mais surtout pour l'éducation des facultés intellectuelles et morales des sourds-muets », dans l'espérance que nous la voterons une autre fois.

Fornari. — Il me semble aussi que la rédaction proposée par M. l'abbé Guérin tranche un peu trop brusquement une question qui pourrait être soulevée ensuite. Aussi après avoir parlé d'une connaissance plus parfaite de la langue j'ajouterai : « et peut-être pour d'autres avantages qui aujourd'hui sont encore discutables ». Cette phrase exprimerait ma conviction et celle de quelques autres ici présents, ainsi que nous l'avons entendu affirmer pendant la discussion, et que l'on peut certainement définir a priori dans cet axiome hors de toute discussion : « Plus le moyen est parfait, meilleur en est l'effet ». Admettez-vous donc l'excellence de la méthode orale sur toutes les autres et comme conséquence une sociabilité plus parfaite et une meilleure connaissance de la langue ? Vous devez logiquement admettre aussi un développement intellectuel plus facile, plus prompt et plus parfait : comme qui dirait qu'avec les jambes on marche plus naturellement qu'avec les béquilles, ne laisserait pas d'ajouter (*ceteris paribus*) : et l'on va plus loin.

Guérin. — J'accepterais l'amendement, si la proposition ne devait pas être imprimée. Mais une fois imprimée, elle doit servir pour toujours, car ce serait porter préjudice à toute la discussion que de rédiger une conclusion pour vingt-quatre heures.

Président. — De mon côté je mets aux voix la rédaction de M. l'abbé Guérin.

(La proposition est adoptée à la quasi-unanimité). ¹

Président. — Je lève cette séance en criant : Vive la parole !

(La séance est levée au milieu des applaudissements).

1. M. Kinsey secrétaire anglais dit dans son diligent Rapport qu'il eut 160 voix favorables et 4 contraires.

IV^{ÈME} SÉANCE DU MERCREDI 8 SEPTEMBRE

La séance est ouverte à midi 50 m

Le Secrétaire général lit le résumé de la séance précédente.

MM. Vaïsse, Peyron, Balestra, etc., font quelques observations.

Vaïsse. — Hier j'ai dit que les Institutions françaises qui ne se sont pas occupées de la parole, avaient oublié la méthode de l'abbé de l'Épée.

Peyron. — Je voudrais faire observer à l'Assemblée que depuis un mois seulement j'ai l'honneur d'être chef de l'Institution nationale de Paris ; par conséquent je ne suis pas le directeur à qui faisait allusion M. Magnat.

Balestra. — Il importe de savoir qu'il y a deux Commissions françaises, l'une du Ministère de l'intérieur, l'autre de celui de l'instruction publique.

Franck. Nous avons reçu du Ministère de l'intérieur une mission claire, définie, par une lettre que j'ai eu l'honneur de remettre aux mains de M. le Président. Il y est dit que je dois être accompagné de MM. Claveau, des Dames supérieures de l'Institution de Bordeaux et de deux Directeurs. La mission de M. Houdin n'est pas comprise dans la nôtre et doit être distinguée. C'est une simple remarque de fait que je devais énoncer.

(M. Guérin lit le procès verbal en français).

Magnat. — Je demanderais d'omettre, s'il est possible, dans le compte-rendu des séances les paroles de M. Franck concernant M. Du Camp, parce que je n'ai pu répondre alors à M. Franck, et je serais forcé de le faire maintenant et malgré moi. Je suis donc

d'avis qu'il vaudrait mieux omettre cette question d'une importance secondaire.

Franck. — Je demande que l'on insère dans le procès-verbal ce qui a été dit ; je voudrais même y ajouter quelques mots. L'institution nationale de Paris a des maîtres intelligents et dignes du plus grand respect pour leur dévouement à la cause des sourds-muets ; ils suivent la méthode d'un des hommes les plus éminents, d'un des éducateurs les plus illustres qui aient écrit sur l'instruction de ceux dont nous nous occupons tous ici : je parle de M. Valade-Gabel, dont le livre peut s'appeler classique et de premier ordre, et je lui en rends ici un hommage public. Eh bien, à l'institution nationale de Paris on suit la méthode de Valade-Gabel qui consiste à montrer au sourd-muet l'objet qu'il doit nommer et lui apprendre à écrire au tableau le nom de cet objet. Monsieur Valade-Gabel a voulu proscrire le langage mimique des écoles nationales de France, et le langage mimique est pros crit à Bordeaux et à Paris. Par conséquent l'intelligence de nos sourds-muets est fort développée, de même que les résultats obtenus dans l'éducation ne sont pas moins sensibles que ceux que l'on a constatés dans les admirables écoles de Milan. Je suis content de rendre hommage à ces écoles, et comme à Milan on fait usage de la parole, la cause de la parole est victorieuse. Mais si en Italie on a fait une nouvelle conquête dans l'instruction des sourds-muets, ce n'est pas une raison pour mépriser le maître, le chef vénéré, l'instituteur remarquable par ses écrits, celui qui donna une grande impulsion à cette instruction. Les paroles de M. Du Camp ne sont pas des plaisanteries, mais une vraie calomnie contre les Institutions nationales de Paris et de Bordeaux, parce que dans ces deux villes nous avons eu des résultats admirables, parce qu'à Bordeaux aussi on a beaucoup obtenu dans l'instruction donnée

par la révérende Supérieure que je signale à la vénération de l'Assemblée. Je souhaite qu'il y ait en France beaucoup d'institutions qui puissent être comparées à celle de Bordeaux, et comme ces Institutions sont sœurs je proteste de toute la chaleur de mon âme contre les phrases burlesques de M. Du Camp.

Magnat. — En 1863 la méthode de Valade-Gabel n'était pas encore mise en pratique.

Franck. — Je demande pardon : en 1859 elle était déjà appliquée.

Président. — Je dois faire observer qu'il n'est pas permis de parler plus de deux fois sur le même sujet.

Balestra. — Gomme membre de l'Institution nationale, je dois dire qu'en 1867 on y employait déjà la méthode Valade-Gabel.

Houdin. — La méthode citée par M. Franck date de 1820, ou plutôt, 1820 est à peu près la date de la réforme, opérée par Bébian dans l'enseignement mimique en France, et dont elle fut la conséquence naturelle. M. Valade-Gabel, qui l'a introduite en 1838 ou 39, comme directeur à l'Institution royale de Bordeaux, l'avait, comme professeur, appliquée avant 1830 dans celle de Paris. Voilà toute la vérité.

Président. — Je déclare que la discussion est épuisée.

(M. Kinsey lit le procès-verbal en anglais).

Président. — S'il n'y a pas d'autres remarques à faire sur le procès-verbal, on le considère comme approuvé dans les trois langues (Il est approuvé).

Le Président donne communication de plusieurs télégrammes, entre autres d'un du Ministre de l'Instruction publique en Italie, en réponse à un autre que lui a envoyé M. le préfet, et d'un télégramme de S. M. le Roi d'Italie en réponse à celui que lui a envoyé l'Assemblée. Il est aussi présenté une lettre de M. Forestier

sur le mémoire de M. Claveau, que l'on trouvera dans l'appendice de ce volume.

Claveau. — Je veux énoncer une proposition par rapport à l'ordre où se présentent la 2^{ème} et la 3^{ème} question. La 2^{ème} question déclare quelle est la méthode orale pure, quelle différence existe entre cette méthode et celle qui est dite mixte. Or, il est évident qu'avant d'exposer les différentes méthodes, on doit déclarer ce que l'on entend par langage d'action, par signe, signe naturel, etc., autrement il y aura quelques membres qui ne comprendront pas assez bien ce que l'on entend par signe naturel et par signe conventionnel; en effet la troisième question dit: « Déterminer exactement quelles sont les limites entre les signes appelés méthodiques et les signes appelés naturels ». Aussi me semble-t-il logique que l'on s'accorde préalablement sur la définition du signe conventionnel: ensuite on entamera avec plus d'assurance et d'utilité le débat sur le second point, c'est-à-dire: « Examiner quelle est la méthode orale pure et quelle est la différence qui existe entre cette dernière et celle que l'on dit mixte ».

Fornari. — Les raisons qu'a exposées M. Claveau sont très justes et fort appréciables. Je voudrais faire observer aussi que les deux articles 2^{ème} et 3^{ème} peuvent très bien n'en former qu'un seul, les deux questions se résumant l'une dans l'autre; aussi pourrait-on rédiger un article ainsi conçu: « Après avoir déterminé au juste la limite qui sépare les signes naturels des méthodiques, qu'on explique en quoi consiste la méthode orale pure et quelle différence existe entre elle et celle qui est appelée mixte. »

Claveau. — J'accepte bien volontiers la proposition de M. Fornari.

Président. — Il n'y aurait pas d'autre exception, si ce n'est que, comme quelques orateurs se sont préparés sur les questions

séparées, il faut voir si la proposition peut se concilier avec les lectures séparées qui ont été annoncées au bureau de la présidence.

Lazzeri. — Je crois qu'on le pourrait en unissant ces deux questions et en réservant les lectures au vote général à la fin des deux discussions.

Treibel. — Je suis d'avis que la seconde question ne saurait être traitée sans se confondre avec la troisième, parce qu'il y a des rapports continuels entre l'une et l'autre, et à la fin de la discussion on pourrait rédiger les deux résolutions en une seule. Je proposerais de traiter d'abord la troisième.

Balestra. — Moi j'aurais uni la seconde question à la première ; elles sont si intimement unies que tous les éclectiques sont contraires à la parole. Les éclectiques et les hérétiques ne veulent pas se laisser persuader. Entre les deux écoles il y a un abîme. Il faut rattacher la seconde question à celle d'hier, autrement l'abîme ne se comblera jamais.

Président. — Il y a encore la question des lectures séparées de sorte que les deux questions ne peuvent se traiter ensemble.

Vaïsse. — Il n'y a aucune difficulté par rapport aux travaux écrits, parce que les deux questions que l'on y a traitées restent. Par conséquent on peut raisonner sur une question ou sur l'autre indifféremment.

Président. — Alors je mets aux voix si la troisième question doit précéder la seconde (Adopté). Il s'agit donc de la troisième question savoir : « Déterminer exactement les limites qui séparent les signes méthodiques des naturels ».

Arnold. — Par le nom de signes naturels on entend les imitations, les signes et les mouvements, moyennant lesquels les non entendants communiquent ordinairement leurs idées aux autres. En général ils ont recours à un contour grossier pour décrire la

forme de l'objet, aux marques particulières de celui-ci, ou bien à de certaines expressions par lesquelles ils ont l'habitude de manifester les mouvements de leur âme.

Par signes méthodiques on entend les signes réduits à une forme plus convenable et fixés d'après un certain ordre, ainsi qu'il arrive des mots dans la langue parlée. Comme il est fort ennuyeux de décrire un objet en entier, ainsi on prend une partie du tout ou les parties les plus caractéristiques. C'est quelque chose qui approche de la sténographie. Quand les objets de la pensée sont tels qu'ils ne sauraient être ni représentés, ni rappelés par aucune caractéristique, par aucune expression spéciale, s'il s'agit d'objets abstraits et purement mentaux, créés par la raison pour ses buts spéciaux, dans ce cas les signes conventionnels viennent à suppléer aux signes naturels et servent dans le langage à un emploi semblable. Évidemment ces derniers signes ne sont pas des symboles, comme les premiers ; mais ce sont plutôt des expédients artificiels que le manque des premiers a rendus justement nécessaires pour répondre aux exigences de la pensée. Par conséquent les signes méthodiques ne peuvent être que les signes par rapport auxquels tous les maîtres des non entendants tombent d'accord.

Mais il faut prendre en considération aussi l'ordre, d'après lequel ces signes doivent se trouver dans la construction des propositions. Cet ordre doit-il être celui du langage parlé, ou bien cet autre d'après lequel le non entendant est censé être plus enclin à conformer ses signes ? L'abbé De l'Épée et Sicard démontreraient que cet ordre doit être le dernier indiqué, par la raison que leurs premiers élèves, dans les premiers essais de leur pensée ont justement révélé un pareil ordre. Or cet ordre peut s'appeler une inversion de celui qui est ordinairement employé ; il force donc l'instituteur de traduire dans cette nouvelle forme tout ce qu'il

pense. Il n'y a pas de critique qui puisse ôter aux deux hommes héroïques (nommés ci-dessus) la gloire qu'ils ont méritée. Ils ont accompli une grande œuvre avec une habileté rare et une rare sagacité, et les non entendants de l'âge successif sont tous leurs débiteurs. Cependant une longue expérience m'a convaincu que l'abbé de l'Épée et Sicard sont tombés dans une erreur fondamentale, c'est-à-dire celle de s'écarter, dans l'éducation des sourds-muets, de l'ordre commun de la parole afin de poursuivre le but grossier et primitif de forger un langage. Tout enfant en bas âge montre le même penchant auquel nous ne faisons pas honneur ; car il est aussitôt mis de côté pour laisser la place à cet ordre du langage qui est commun à la nation. Le non entendant mérite un traitement spécial et donnant plus de peine pour l'instruire. Malheureusement, même dans son pays, on le traite en étranger et on le condamne à un système, qui redouble le mutisme auquel il n'est que trop enclin. Pourquoi ne permet-on pas que la loi de la simple association trouve son complet développement et unisse ensemble les mots de manière que chacun amène tout le reste ? On ne pourrait donner qu'une seule réponse : à cause d'un respect servile à la méthode d'un grand homme.

De mon côté je ne voudrais pas exclure de l'enseignement les signes naturels. Lorsque ni l'objet, ni son image n'est efficace, j'essayerais de me prévaloir d'un contour aérien ; cependant j'évitais soigneusement de le répéter, comme une partie d'un langage de signes. Les peintures sont admissibles, ce signe est seulement une peinture, quoique moins descriptive. Une exclusion absolue de tout cela est une adhésion servile à la méthode et une perte de temps, lequel pourrait être mieux employé. Nous cherchons à réveiller des facultés endormies, à exciter des pensées, le désir et l'amour du savoir : aussi faut-il faire un bon accueil à tout ce

qui peut répondre à ces buts quoiqu'il ne puisse pas trouver une place dans un système finement développé. La nature elle-même choisit les moyens correspondants aux différents âges.

Les enfants tout petits sont traités avec des signes plus expressifs et les autres avec la parole. Permettez que nous suivions le même chemin à l'égard du non entendant, et le succès nous rendra bientôt justice. Chez l'homme la raison est une faculté royale ; tout le reste dépend de sa force et de son bon exercice. C'est d'elle que toutes les autres facultés reçoivent leur valeur. Si on peut l'exercer de bonne heure, tant mieux pour celui qui instruit. De même que les jambes, la pensée sans exercice reste paralysée. Si vous tenez vos membres dans la même position pendant des années, ils ne servent plus : c'est ce qui arrive de la raison. Condamner un enfant sourd à ne rien apprendre jusqu'à ce qu'il ait appris à parler comme un perroquet, c'est la même chose ; mais cela ne se fera plus grâce au progrès de la science.

Hugentobler (lit le rapport de M. Bossier, qui est le suivant) :

« Les signes naturels sont les mouvements du visage, de la tête, des bras et de tout le corps accompagnant involontairement nos pensées et nos paroles, surtout dans les mouvements qui produisent des impressions spontanées et profondes ; ou bien ce sont des signes pareils à ceux dont se sert le sourd-muet pour nous communiquer ses sentiments intimes, ou pour nous faire part de ce qu'il a vu ou entendu. Les gestes naturels ont ceci de caractéristique qu'ils peuvent être compris par tout le monde sans aucune déclaration ; tandis que les autres, les gestes conventionnels ou artificiels doivent s'apprendre par l'étude

Elliot. — Il est assez difficile d'établir au juste la différence qui existe entre le signe méthodique et le signe naturel. J'appellerais signe naturel celui par lequel on imite une action, un geste ou

une figure, et qui est fait pour représenter, grâce à une certaine représentation conventionnelle d'un entre eux, un objet ou un besoin. Par contre, j'appellerais méthodiques les signes par lesquels, au moyen d'une addition arbitraire, aux signes naturels ou arbitraires, ou à leur combinaisons, addition qui n'est pas nécessairement explicative, on cherche à signifier certaines inflexions de la parole ou à changer le rapport avec l'idée normale exprimée par la parole. Comme ces signes sont les équivalents des mots, ils suivent dans la proposition le même ordre artificiel et méthodique de la langue parlée et écrite, plutôt que l'ordre où se présentent les idées dans la proposition qui est exposée avec les signes naturels.

Magnat. — Il n'est pas bien aisé de donner la définition des signes naturels, cependant elle n'est pas trop difficile. On peut dire que les signes naturels sont l'ensemble des mouvements par lesquels le sourd-muet avant son instruction manifeste ses pensées et ses désirs.

Je sais bien que l'on dira que ces signes naturels ne sont pas tels, mais conventionnels; cependant nous sommes forcés de les indiquer par le nom de naturels, parce que c'est le sourd-muet qui nous les montre et ce n'est pas nous qui les lui avons données (Il prouve son dire par des exemples de mimique). Les signes conventionnels s'emploient pour former des phrases, pour la terminaison des verbes, etc.

Bouchet. — Souvent les signes naturels ne sont rien moins que naturels. La colère, par exemple, peut s'exprimer par différents signes (Il appuie son discours par des exemples mimiques). On ne saurait donc les appeler signes naturels parce qu'ils sont exclusivement personnels. Il est difficile de donner une définition. On dit que ce sont des mouvements spontanés.

Comment! Je crois peu les définitions des signes naturels. Les signes naturels des sourds-muets, ainsi que le disait M. Magnat, sont plutôt conventionnels. Il y a donc confusion. Par signe méthodique, d'après les idées de l'abbé De l'Épée, on entend un signe fort court qui nous exprime le mot ; et les signes méthodiques peuvent presque toujours devenir des signes naturels, parce que, tout conventionnels qu'ils sont, ils sont rationnels (Il donne de nouveaux exemples mimiques avec les mots boire, verrou, etc.). Aussi je suis fâché que l'on veuille bannir ces signes.

Treibel. — La différence entre le signe naturel et le signe conventionnel est assez difficile à déterminer. Cette confusion a régné longtemps et règne encore en Allemagne. Les signes naturels et les conventionnels changent d'une institution à l'autre (Exemples pratiques de mimique). Ces signes sont naturels si l'enfant les fait parce qu'il les a vu faire ainsi avant d'entrer à l'institution ; ils sont, au contraire, conventionnels s'il les a appris à l'institution. Ce qui est naturel pour l'un est conventionnel pour l'autre. J'appellerais signes naturels tous ceux que l'enfant porte avec lui en venant à l'école, et ils le sont pour tous ; les signes qu'il apprend en suite à l'Institution sont conventionnels. Cependant je suis d'avis que toutes ces définitions nous font tomber dans la confusion la plus déplorable. En Allemagne nous appliquons la méthode articulée dans toutes les Institutions, mais il ne faut pas croire qu'on ait banni les signes. Par conséquent si nous sommes partisans de la méthode articulée, il nous faut aussi tenir compte des conditions de toutes les écoles. Nous ne mettons pas tout à fait de côté les signes, nous les gardons seulement dans les limites du possible. Il faut tolérer les signes pour les élèves plus jeunes et même pour les classes trop nombreuses, parce qu'on ne peut pas forcer les professeurs à l'impossible. Les résultats que nous avons

vus dans l'école de M. Tarra sont égaux aux meilleurs qui ont été observés en Allemagne et fort supérieurs à la moyenne des résultats obtenus dans les écoles allemandes.

Peet. — Je m'étonne de voir que des italiens abhorrent les signes! J'ai toujours entendu dire que les italiens ont deux langues: une parlée, la toscane, et les gestes; par conséquent les italiens doivent savoir pratiquement ce que c'est que les signes. Cicéron et le mime Roscio luttaient à qui exprimerait mieux sa propre pensée. Cicéron par la parole et Roscio par la mimique. Pour moi, le langage des signes chez le sourd-muet vient d'une cause naturelle en lui, parce que le sourd-muet pense par images; et quand il fait des signes il nous présente des images. Si vous mettez deux sourds-muets ensemble il s'établit tout de suite entre eux un langage de signes. L'ordre des signes est celui dont les peintres se servent pour tracer des figures sur leurs tableaux (Exemple mimique d'un enfant qui veut prendre un oiseau sur un arbre). De tels signes sont naturels. Partant lorsque nous présentons aux élèves en mimique un objet qu'ils ont vu, nous le remettons sous leurs yeux, devant leur imagination. On parle non pas dans l'ordre des images, mais justement comme si l'on voyait l'objet naturel. Et quand on me dit que le langage des signes fait tort au langage national, je réponds qu'alors on devrait rendre aveugles tous les sourds-muets, parce que ce qu'ils voient n'est pas dans la langue nationale. Nous avons des signes faits d'après l'analogie. Tous les signes qui ne sont pas conventionnels sont mauvais. Il doit y avoir une analogie naturelle comme celle des mots. Or, en partant des objets naturels, on passe à la conception intellectuelle par un système d'analogie conforme à celui qui se produit dans la formation de tous les mots de la langue anglaise (Il donne des exemples par des signes). Nous avons aussi des signes exacts

formés par analogie pour tous les mots de la langue anglaise et particulièrement pour ceux qui indiquent des idées abstraites. Au moyen des signes les élèves discourent entre eux de choses morales ; au moyen des signes nous tenons des conférences avec eux ; au moyen des signes nous pouvons voir si les élèves comprennent ce qu'ils ont lu ; de sorte qu'en peu de temps on leur donne de nombreuses idées et l'on développe beaucoup leur intelligence.

Président. — Vous êtes rentré dans la première question.

Peet. — Encore un mot. Je voulais parler des idées abstraites. La parole religion s'exprime par la lettre manuelle r, et en mettant ensuite sa main sur son cœur ; instrument par l'i de l'alphabet manuel et en faisant le geste de soulever un levier ; philosophie par le p manuel et en indiquant le front, etc. Mr Arnold aura la bonté d'avouer que l'on peut manifester de bonnes idées même par les signes.

Balestra. — Mr Peet s'est emparé de mon idée en disant que les Italiens ont des mots et des gestes (exemples). Il y a deux langues non seulement chez les sourds-muets, mais aussi chez nous. La langue des interjections est parfaitement comprise par tout le monde. C'est le langage de la nature, fort bien compris. Pour indiquer une chose, dans une Institution on s'y prend d'une manière, dans une autre, autrement. Il faut donner une explication des gestes conventionnels, si non personne ne comprendra. Vous avez vu ce monsieur américain réciter le Pater ; mais moi, qui suis professeur, je ne l'ai compris que parce qu'il y a ajouté une explication. Vous voyez donc que les signes naturels sont les signes primitifs dont on se sert dans certains pays, selon leur caractère, plus oh moins vif, pour indiquer certaines actions et certaines choses fort restreintes. Nous autres parlants nous n'avons pas le

moyen de nous faire comprendre si nous ne connaissons pas la langue du pays. J'ai fini.

Houdin. — Il s'agit de la 2ème et de la 3ème question du programme, ainsi conçues :

(2ème Q.) « Expliquer en quoi consiste la méthode dite orale pure, et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode et celle dite mixte. »

(3ème Q.) « Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de méthodiques de ceux appelés naturels. »

M. l'Inspecteur général Claveau a soulevé une question préjudicielle, et demande avant tout la définition du signe méthodique et du signe naturel. Il a parfaitement raison, d'autant plus que cette définition indiquera elle-même la limite à déterminer aux termes de la 3ème question, et que, nous éclairant sur la seconde, elle nous aidera à tirer une conclusion dans le débat engagé entre la méthode orale pure et la méthode mixte. Aussi chercherai-je à donner en peu de mots satisfaction à M. l'Inspecteur général.

Les signes dits méthodiques sont les signes de l'abbé de l'Épée, c'est-à-dire des signes empruntés à la nature ou choisis conventionnellement, selon les circonstances, mais dont la phrase dans sa construction est toujours assujettie à la syntaxe de la phrase française.

Les signes dits naturels, considérés isolément, sont en général ceux de l'abbé de l'Épée, mais groupés et présentés à l'état de phrase, ils apparaissent avec leur différence caractéristique. Ce sont les signes de l'abbé de l'Épée, mais réformés par Bébien et confirmés par l'honorable M. Vaïsse, par notre regretté maître M. Valade-Gabel et tous les maîtres de l'école française, c'est-à-dire, des signes empruntés à la nature ou à la convention, mais soumis à la syntaxe naturelle de la phrase mimique, et non plus à celle

de la phrase française. La première, à l'opposé de la seconde, veut l'adjectif avant le sujet, le verbe après les deux, et le modificateur du verbe après celui-ci. Au lieu de dire : le chat a mangé la souris, comme le disait l'abbé de l'Épée avec les signes méthodiques, les signes naturels diront, commençant par supprimer tout article : souris, chat mangé a. Les signes de souris, chat, mangé, a sont, considérés un à un, exactement les mêmes que ceux de l'abbé de l'Épée, mais méthodiques avec lui, ils deviennent, par la construction de la phrase, naturels avec nous. Dans nos institutions françaises on ne fait pas d'autre différence entre les signes dits méthodiques et les signes dits naturels, mais cette différence est capitale. Au point de vue pratique elle se trouve avoir, à l'avantage du sourd-muet et de son instruction, des conséquences infinies. Peinture vivante de l'objet et du fait absents, le signe naturel a l'immense avantage de provoquer réellement l'idée dont il s'agit d'enseigner l'expression écrite, ce que ne pouvait faire le signe méthodique ; il a l'immense avantage d'aller droit à l'intelligence, tandis que le signe méthodique n'allait qu'à la mémoire.

Quant à la définition du signe naturel proprement dit, du signe exclusivement emprunté à la nature, elle se fait d'elle-même. Opposé au signe conventionnel qui n'exprime qu'arbitrairement une chose donnée, le signe naturel l'exprime, autant qu'il peut, naturellement. Il peint, plus ou moins exactement l'objet ou l'action, et il rend spontanément, aidé de l'expression physionomique, les émotions de l'âme, ses volontés, ses désirs, la colère, la joie, la douleur, le commandement, la prière, etc.

Le vrai signe naturel exclut en soi l'idée de phrase : il n'est, à proprement parler, que le geste ou une suite de gestes, mouvements spontanés qui reproduisent au dehors l'état de l'âme ou l'objet de la pensée. Le signe naturel peut devenir conventionnel

dans beaucoup de cas. À Bordeaux M. Valade-Gabel était désigné par le signe de jabot, parce qu'un jabot avait frappé dans la toilette de M. Valade le jour où il avait été vu pour la première fois. Eh bien ! Ce signe de jabot (l'orateur fait le signe), naturel autant que possible ici, quand il désigne l'objet de toilette appelé jabot, devenait absolument conventionnel quand il signifiait Valade-Gabel.

Maintenant que nous voilà exactement fixes, par la définition même du signe méthodique et du signe naturel, sur la limite qui les sépare, il faudrait répondre à la 2ème question, et rien ne me paraît plus simple, si, à défaut ici d'interprétation consacrée par l'usage, nous prenons les termes dans leur sens absolu. La méthode orale pure alors est évidemment celle qui consiste à instruire le sourd-muet exclusivement par la parole, c'est-à-dire en écartant le concours du signe mimique et même du geste ; et la méthode mixte est celle qui, mettant la parole en première ligne comme moyen et but d'enseignement, admet au contraire, le concours du signe ou du geste, et leur laisse une place plus ou moins grande. La différence existante entre les deux méthodes, la voilà donc, telle que les termes mêmes de leur dénomination la déterminent et la font ressortir.

Mais, s'il en est ainsi, la méthode orale pure est absolument inadmissible, puisque l'enseignement de l'entendant lui-même n'exclut pas le geste, et qu'il faut nécessairement faire plus de place encore au geste en face du sourd-muet, ne fut-ce que pour établir les premières communications indispensables entre le maître et l'élève qui arrive ; et la méthode mixte me paraît la seule logique et la seule admissible.

Il nous faut le geste dans l'enseignement du sourd-muet ; il faut sans doute faire au geste une place aussi restreinte que possible, et ne pas se laisser déborder et envahir par lui ; mais le

geste, ou le signe naturel proprement dit, il le faut. Il le faut, non seulement pour établir les premières relations entre le maître et l'élève, mais encore plus tard, pour reproduire la fait ou l'objet absents, dont il s'agit d'enseigner l'expression écrite et parlée, ou parlée et écrite, comme vous voudrez. Nous avons pour cela le dessin, me dira-t-on ; oui, nous avons le dessin, mais le dessin, qui peut donner une idée de l'objet, n'en donne jamais une assez complète du fait, comme peut le faire le geste ou une suite de gestes, qui est la figuration de l'action, qui est presque l'action elle-même, avec le mouvement et l'animation de la vie. Il nous faut donc la méthode mixte.

Je le répète, le signe naturel ou le geste ont forcément leur place dans l'enseignement de la parole aux sourds-muets. Il ne s'agit que de déterminer les limites dans lesquelles il faut en renfermer l'emploi. C'est essentiellement une question de mesure, une affaire d'expérience, de tact et d'appréciation personnelle. C'est au professeur de juger lui-même s'il doit faire plus ou moins de gestes, s'il en a plus ou moins besoin. Mais en général on peut dire que, puisque chaque année on augmente la somme des mots parlés et écrits acquis, chaque année aussi on doit diminuer et restreindre l'emploi du geste, jusqu'à ce que la parole et l'écriture puissent suffire aux communications du sourd-parlant, comme elles suffisent à celles de l'entendant.

Président. — Je prie M^{me} Hull de continuer sa lecture interrompue à ce point.

M^{me} Hull. — (Elle lit. Cette lecture a été donnée en entier à p. 132 et suiv.).

Fornari. — Messieurs, jusqu'à présent aucun Italien n'a parlé sur les questions proposées ; il est donc opportun qu'on en donne l'exemple, et me voilà. Si c'est une audace de ma part,

je vous demande pardon: mais souvent même l'audace n'est pas tout à fait inutile si elle offre à d'autres l'occasion de mieux faire. Quoiqu'il en soit, je vous prie de m'excuser, si, peu habitué à parler en public, vous me trouverez sans ornements dans la forme et peut-être embarrassé dans l'ordre de l'exposition. Faites attention si je dis la vérité, et *quod bonum est, tenete*. La question que nous traitons, est une question très difficile, c'est même la plus difficile de toutes celles qui ont été proposées par le programme. C'est une question très difficile, et c'est peu dire: elle brûle. *Latet cinere obrutus ignis*. De vaillants orateurs ont traité ici ce sujet: cependant je ne crois pas qu'il soit complètement épuisé. Il y a des points obscurs, des sous-entendus, des réserves: cependant le zèle pour la clarté dans cette matière ne saurait jamais être excessif; on doit tout dire, si l'on veut éviter de funestes équivoques, de terribles malentendus, de tardifs regrets. Nous entendons d'abord ce qu'en pensait un illustre instituteur allemand des sourds-muets, une des illustrations de l'école germanique, qui a employé les quatre cinquièmes de sa longue vie (74 ans) à l'instruction orale de nos infortunés, pour lesquels il a écrit beaucoup d'ouvrages d'un grand prix: je dis de Maurice Frédéric Hill, directeur de l'Institution de Weissenfels et mon vénéré maître. Je suis bien aise de rendre hommage à cet homme devant une Assemblée si solennelle, en honorant ainsi en lui tous les vaillants maîtres de l'Allemagne, pionniers de notre centurie, portant écrit sur leur drapeau le mot du Christ: *Ephpheta!* Voici ce que dit Hill dans son précieux petit ouvrage *Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalt* (Weimar, 1867): « 22). Tant que le sourd-muet ne parle ni ne comprend notre langue, il n'est pas le cas de traiter avec lui au moyen de la parole: aussi ne faut-il point parler de communication par le langage entre lui et son instituteur, ni

s'en servir comme d'un moyen d'enseignement. — 23). À la place de la langue parlée on doit exploiter un autre moyen, celui que donnent les signes naturels. — 24) Par conséquent le maître se trouve dans la nécessité de prendre connaissance de ces signes et de s'en servir exclusivement dans l'enseignement primaire.— 25) Ces signes, quoique employés aussi en général, sont cependant différents en particulier pour chaque sourd-muet ; il s'en suit que ces signes, quant à leur essence, à leur forme, à leur perfection et à leur clarté, comme aussi à leur intelligibilité, mis en comparaison de la langue des enfants entendants du même âge, ont en général et à peu-près la même valeur qu'ont les premiers principes grossiers de l'art du dessin auprès d'un ouvrage vraiment artistique, ou bien le premier bégaiement d'un enfant, que sa mère seulement comprend, auprès du langage des enfants de 6 à 7 ans. » Dans un autre ouvrage (*Der gegenwärtige Zustand des Taubstumm-Bildungs-Vesen in Deutschland*, Weimar, 1866) le même auteur a écrit : « Si en plusieurs endroits, et même tout récemment, on a dit que l'école allemande (néo-allemande) instruit (on le prétend du moins) en laissant de côté tous les signes, exclusivement par la parole, on voit dans cette affirmation ou une niaiserie (*Fasellei*) inexcusable chez qui juge si sommairement par ouï-dire, ou une malignité (*Bödswilligkeit*), contre laquelle toute réfutation ne servirait à rien, car on n'a d'autre but que celui de dénier. Toutes les fois que l'occasion s'en est présentée, l'école allemande s'est déclarée contre l'exclusion absolue des signes, en appelant cela une aberration pédagogique, pouvant rester tout au plus dans la théorie de quelques fantaisistes, jamais dans la pratique. Et l'école allemande défend son jugement par ces arguments :

1° Il ne faut pas chercher ce qui choque la nature ;

2° l'exclusion des signes des écoles des sourds-muets, c'est-à-dire de leur enseignement est une chose impossible ;

3° elle contredit aux règles d'une saine pédagogie ;

4° quand même on voudrait l'admettre, elle serait un cruel attentat à la vie spirituelle des sourds-muets et contraire à leur développement intellectuel ;

5° il n'y a aucune raison valable en faveur de l'exclusion, tandis qu'il y en a beaucoup contre elle. »

Suivent des explications et des preuves que j'ometts par brièveté. — Hé bien, mesdames et messieurs, je ne puis m'empêcher de m'accorder avec mon vénéré maître: cependant je dois faire une distinction qu'il n'a pas faite, parce que peut-être elle n'était pas nécessaire en ce moment-là, quoiqu'elle se laisse deviner par ci par là dans ses ouvrages. Je fais une distinction entre les signes et la langue des signes. Par les premiers j'entends tous les signes descriptifs, dont tout homme muet ou non muet peut et doit se servir dans la nécessité de se faire comprendre par les autres quand il n'en connaît pas la langue. Je me souviens d'un vieux soldat de Napoléon Ier, une relique des braves de Malojarovetz, lequel me racontait (j'étais tout enfant), comment s'étant égaré près de la Bérésina, il put en passant au milieu des Russes, des Polonais, des Bohémiens, des Allemands et des Croatiens, revoir sa chère patrie, l'Italie, en s'aidant des signes qu'il créait à l'instant même selon le besoin et auxquels personne ne niera le qualificatif de naturels. Par langue des signes j'entends cet ensemble de signes que les sourds-muets de nos Institutions se transmettent depuis plusieurs générations. Ces signes qui, du moins pour la plupart, sont naturels en origine, ont subi eux aussi une transformation ou, si vous préférez le mot moderne, une évolution, pareille à celle des langues parlées, pour rendre la communication plus prompte.

Aussi devinrent-ils de vrais signes conventionnels, aussi bien que les signes que quelques instituteurs ont eu la bonne intention d'inventer pour les idées abstraites, pour les formes grammaticales, etc., et que l'on a appelées méthodiques ou autrement. Je vous donnerai quelques exemples. Supposons que nous soyons transportés dans un pays étranger, dont la langue nous est tout à fait inconnue, et que nous ayons de désir de manger du raisin. (Il fait des signes indiquant le raisin). Tout le monde comprend parfaitement ; et ce fut là aussi le premier signe naturel du sourd-muet. Mais qu'est-ce que l'on fait aujourd'hui dans nos Institutions ? Voici (Il fait le signe).

C'est le premier signe, non seulement résumé mais aussi modifié : et, avouons-le, comme vitesse et valeur télégraphique, il en remonte à la parole, de sorte qu'il ne vaut pas la peine de dire raisin, un mot d'ailleurs assez court. D'autres exemples... De plus si l'on ajoute que ces signes jadis naturels et actuellement transformés s'ajoutent à tant d'autres qui sont entièrement conventionnels, on aura une vraie langue, la langue des signes, langue parfaite dans son genre, certainement fort perfectionnée, et qui, je le répète, par rapport à la facilité dans la vie matérielle, l'emporte sur la langue parlée.

Oui, mettez devant vous un entendant et un sourd-muet pour qu'ils racontent le même événement auquel ils ont assisté tous deux : celui-ci, au moyen de quatre signes dessinés en l'air, vous fera son récit, tandis que celui-là ne sera qu'à mi-chemin. — Hélas, messieurs, le muet qui entre tout enfant dans une Institution, y trouve cette langue toute faite, très facile et très commode, parce qu'elle est conforme à sa nature défectueuse et propre à tous ses besoins matériels ; — je dis matériels, car les besoins spirituels sont réveillés plus tard par la parole : *voluntas non fertur*

in incognitum. Eh bien, l'enfant apprend vite la langue des signes, plus vite que l'entendant n'apprend la langue parlée, et il s'en sert tout de suite et toujours, il pense avec elle, rêve avec elle et c'est sur elle qu'il modèle ensuite la langue parlée et écrite qu'on lui apprend. Cependant cette langue ne sera pour lui qu'un gant, un habit de luxe, imposé par les nécessités sociales, mais qui, au bout du compte, lui est fort incommode et l'embarrasse. Si l'enfant est maître de ce moyen (la langue des signes), qui est pour lui si naturel, si maniable et plus que suffisant pour ses besoins, qui est-ce qui le lui arrachera? Qui est-ce qui pourra le lui défendre? et avec quel droit? avec quel résultat? *Naturam expellas furca, tamen usque recurret*. Dans ce cas j'approuve ceux qui disent: « Que les sourds-muets gesticulent ou parlent, qu'ils fassent ce que bon leur semble. » Mais malheureusement ils feront toujours des signes et ils ne parleront que très rarement, ou ils ne parleront jamais. Si vous secondez le défaut d'un enfant rachitique qui ne peut se soutenir sur ses jambes en lui apprenant à se traîner et que vous vouliez lui apprendre ensuite à marcher droit, il trouvera toujours plus commode et plus naturel de ramper. Et savez-vous, messieurs, quel mal fait la langue des signes à la langue écrite ou parlée? Réfléchissez à la différence morphologique des deux langues et pensez en outre que le sourd-muet traduira toujours ainsi de la langue des signes, en écrivant ou en parlant, et qu'il traduira chaque mot en signes, de manière que les abstraits seront toujours réduits pour lui à des concrets, et que toute idée spirituelle sera malheureusement matérialisée. Enfin, la langue des signes est la mauvaise ivraie qui ne laisse pas pousser le bon grain de la parole, qui l'enveloppe en en suçant la sève jusqu'à ce qu'elle le tue. — Mais on dira: admettez-vous cependant des signes? Oui, messieurs, mais le signe purement et primitivement

naturel, celui qui indique, décrit l'objet, l'action, et qui est long, incommode et se change toujours, plus ou moins, car il n'y a rien de fixé d'avance, de conventionnel. J'admets le signe qui n'a aucun enchaînement avec d'autres signes, et qui n'est pas une tradition mais une invention improvisée, créée par le besoin ; le signe enfin qui par ses défauts eux-mêmes est inoffensif pour la langue, parce que aussitôt que l'enfant saura balbutier raisin, il trouvera cent fois plus facile de dire ce mot avec deux petits mouvements des lèvres, que de lever les mains, feindre de prendre une grappe par la queue et d'en éplucher peu à peu les grains, d'autant plus que dans le premier cas il a aussi le grand avantage de ne pas avoir besoin de solliciter les yeux d'autrui, car la parole

Invisibile vola

Rapido messaggero

Del suo pensiero.

Eh bien donc ? La conclusion se présente toute seule, et c'est une conclusion pratique : dans toutes les Institutions où l'on veut sincèrement et efficacement introduire la vraie méthode de la parole on doit, d'abord, par la séparation des commençants d'avec les autres élèves, et par tous les moyens possibles, déraciner l'ivraie de la langue des signes ; et qui ne l'a pas fait ou ne le fait pas, n'a pas compris l'importance essentielle de la question : qu'il ne se plaigne ni des mauvais résultats, ni des résultats peu satisfaisants ; qu'il fasse retour à son vieux système ; car, tout en généralisant l'usage de la parole parmi ses élèves, il ne s'en est jamais écarté.

La parole ne suffit pas ; ce qu'il faut, c'est la parole vivante, et cette dernière ne sera jamais telle tant qu'il préexiste et coexiste une langue des signes. En ce sens : vive la parole pure !

Brambilla. — Nous avons un but à atteindre, et en cela nous tombons tous d'accord, c'est-à-dire l'éducation du sourd-muet.

Pour atteindre ce but il nous faut des moyens, et c'est là l'objet de notre question, c'est là même le point de départ. Mon but, en lisant le mémoire que je vais lire, a été de me fixer la fin, de bien déterminer le point de départ et de tâcher de tracer une ligne du point de départ au bout, en essayant d'éloigner tous les obstacles que je rencontrais sur mon chemin. Voilà le caractère du mémoire dont je vais donner lecture. Je ne serai pas brillant, parce que ce n'est pas dans ma nature (Il lit).¹

Guérin. — Les membres français du Congrès ne peuvent pas suivre la discussion, et moi je ne suis pas en mesure de traduire au courant de la parole ; aussi la lumière n'est-elle pas encore faite pour eux.

N. N. — Il serait opportun de continuer et d'en lire demain la traduction en français.

Président. — Je demande à l'Assemblée si elle veut que l'on continue la lecture en italien, ou si elle désire en entendre la lecture demain matin, en français, au moins de la partie qui n'a pas été lue (Adopté).

Magnat. — Je n'ai jamais compris que l'on puisse donner l'éducation et l'instruction aux sourds-muets sans signes, pendant le temps où ces derniers sont absolument indispensables aux élèves, et je ferai une question à ceux qui disent qu'il faut les bannir de nos écoles. Je serais bien aise de savoir comment on peut communiquer avec un sourd-muet quand il ne comprend encore ni un mot, ni même les éléments de la parole. Et maintenant, puisque nous avons admis non pas le langage des signes, mais les signes, comme traduction de la parole parlée, je dirai quand il faut les employer. Je ne crois pas qu'il faille com-

1. V. le Mémoire de don V. Brambilla dans l'Appendice.

mencer par donner des signes représentatifs des objets ; mais je crois, au contraire, qu'il vaut mieux apprendre d'abord au sourd-muet à nommer l'objet qu'on a mis sous ses yeux. Par la méthode mixte l'enfant apprend d'abord les éléments de la parole: on lui montre un objet, on lui en fait prononcer le nom qu'il doit écrire ensuite, après on lui fait faire le signe de ce qu'il a appris. Ce signe n'est donc pas la base de l'enseignement ; ce n'est qu'un surplus pour vérifier s'il connaît vraiment la valeur de ce qu'il dit. Dans notre école nous devons former des institutrices ; celles-ci ne connaissant pas un signe, enseignaient les éléments et négligeaient la représentation mimique: eh bien, après quelque temps les élèves ne savaient plus rien, parce que le signe représentatif de l'objet et l'expression de la parole n'étaient pas montrés ensemble, et l'enfant n'avait pas dans sa pensée les deux expressions. Voilà pourquoi je ne voudrais pas abandonner le signe naturel comme contrôle au commencement de l'instruction. Cela admis, je suis d'accord qu'on doit abandonner les signes. Du reste, mes collègues de France qui ont visité mon école, savent qu'une fois qu'ils ont appris à écrire, non pas avec les signes mais avec les lèvres et avec l'écriture, les élèves doivent nommer les parties dont se compose un objet, en faire la description sans un seul signe, parce qu'alors ils comprennent l'expression parlée. Les signes sont peu nombreux, et ils disparaissent bientôt de l'enseignement. Le langage d'action sert à signifier une action faite à la présence d'un enfant. L'enfant peut oublier l'idée exprimée par la parole ; il est nécessaire d'avoir un moyen de contrôler ; aussi faut-il de temps en temps avoir recours à ces signes pour s'assurer que l'enfant comprend bien ce qu'il exprime par les mots qu'il prononce. Il faut donc apprendre la parole à l'enfant, afin qu'il puisse nommer l'objet ; ensuite nous nous servons des signes non comme

expression de l'idée, mais comme un contrôle. D'après ce que j'ai dit, voici la rédaction que je propose : « Considérant d'une part que les signes, quels qu'ils soient, sont nuisibles à l'enseignement de la parole et de la lecture sur les lèvres, et d'autre part que, au commencement, les rapports entre le maître et son élève, tant en classe que pendant la récréation, ne peuvent exister sans l'emploi des signes naturels, le Congrès déclare qu'il convient d'admettre temporairement ces derniers et comme par exception, pendant la première période de l'instruction des sourds-muets. Il déclare en outre que l'usage de la parole devant être permanent, le maître n'y fera entrer le signe représentant une action, ou le signe représentatif d'un objet, que pour s'assurer si l'élève comprend la signification de la parole prononcée ».

Hugentobler. — (Saisissant l'occasion d'une brochure de M. Boselli, directeur de l'Institution de Gênes, parle ainsi) : J'admets volontiers que nous serions fort peu édifiés si un Chinois voulait nous enseigner sa langue par le chinois, sans permettre que nous prononcions un mot de la notre, et sans en prononcer aucun lui-même ; je conviens même que cette tentative serait quelque peu insensée. Mais il est à observer que l'enfant sourd-muet, à l'entrée dans une école ne possède pas, comme nous, quand nous commençons ordinairement à étudier un idiome étranger, une langue et une intelligence toutes formées, et qu'il est plutôt à comparer à un tout petit enfant, ne parlant point encore. Et que fait alors la mère ? Ne parle-t-elle pas à son nourrisson un langage que celui-ci ne comprend pas davantage que nous ne comprendrions la première leçon de chinois donnée en chinois ? Et pourtant, ce petit enfant apprend bien vite mot après mot, et finit par comprendre et par parler le langage de sa mère et de ses frères et sœurs dans un temps relativement très court.

Eh bien, nous procédons exactement de même. Nos enfants, en s'exerçant continuellement, finissent par s'exprimer en phrases compréhensibles et correctes et à se passer des signes, qui ne sont généralement plus compris dès que nous mettons les pieds sur le trottoir.

« La meilleure méthode est de n'en point avoir » dit M. Boselli d'après le père Assarotti. Là encore nous voudrions placer un gros point d'interrogation. Le professeur qui peut se passer de toute méthode, et qui fait bonne figure dans son école, est un praticien consommé et représente une méthode lui-même, peut-être sans le savoir et sans s'en douter. Mais, combien en avons-nous de ces hommes, intelligents et instruits à la fois, qui puissent se passer dans leurs classes de tout fil conducteur ?

Pour le plus grand nombre d'entre nous, il faut un guide, une marche précise, sans quoi notre enseignement manquerait bientôt d'ordre et de suite, et finirait par embrouiller et fatiguer nos élèves.

M. Boselli inclinerait à croire aussi que nous ne formons que des automates, des hommes parlant à la manière des étourneaux. Mais nous, défenseurs de la méthode orale pure, nous protestons justement contre cet enseignement machinal, routinier et dépourvu de bon sens, qui ne fait apprendre aux sourds-muets qu'un certain nombre de mots et de phrases à la manière des perroquets, sous prétexte de leur enseigner la parole. Ce n'est pas là notre méthode, qui est un enseignement logique, raisonné, bien ordonné et conduisant nos élèves, par degré, aux termes de leurs études. Nous avons dit, et nous répétons sans cesse, que nous ne sommes pas assez insensés pour interdire, dès le premier jour, les gestes au petit sourd-muet, et que nous nous en servons,

tout naturellement, pour établir, entre lui et nous, nos premières relations.

Et voici, du reste, ce que nous avons dit ailleurs¹ quant au rôle assigné aux gestes dans notre enseignement :

1° Aussi long temps que les premières notions du langage parlé manquent à l'enfant sourd-muet, il ne peut être question d'une entente entre le maître et l'élève par cette voix de communication, si commode pour l'entendant et le sourd instruit ;

2° Un autre moyen de communication, entre l'enfant et le professeur, est donc nécessaire pour le début de l'enseignement, et ce moyen est le signe naturel que chaque instituteur doit quelque peu connaître ;

3° Le langage des signes naturels doit donc servir comme premier moyen de communication entre l'élève et son maître, et il doit disparaître à mesure que l'enfant avance dans la connaissance des mots et déformes de la langue parlée ;

4° Tout enseignement méthodique du signe est à repousser énergiquement, parce qu'il nuit à l'enseignement de la parole articulée qui, seule, mettra le sourd-muet en communication directe avec son interlocuteur, dans sa famille et au dehors, et qui seule, par conséquent, le rend véritablement à la société.

Si le père Boselli croit que l'enseignement par la parole n'est pas applicable à tous les sourds-muets qui ont le droit d'être instruits, il se trompe ; les conditions d'admission que nous avons formulées ailleurs, ont été approuvées par tout le monde, et tout le monde a vu que nous refusons seulement les sourds-muets idiots, pour lesquels nous demandons des asiles spéciaux. La

1. *Du sourd-muet de naissance et de son développement intellectuel*, par J. Hugentobler. Neuchâtel (Suisse) 1876.

preuve que la méthode d'articulation peut être appliquée à tous les sourds-muets, ce sont, en Italie, les grandes écoles de M. le chevalier Tarra et du R. P. Pendola, ces sont surtout aussi les 100 Institutions des pays de langue allemande qui, toutes, sont basées sur les principes de la parole articulée, et qui, dans leur ensemble, obtiennent de très bons résultats.

On dit que le langage des signes est dans la nature du sourd-muet ; et j'ajoute: oui, comme le mouvement est dans la nature de tout être organique et comme le geste naturel seconde, contient et complète en quelque sorte notre conversation intime, aussi bien que la parole éloquente de l'orateur.

En admettant même que le signe soit le langage naturel du sourd-muet, nous tenons à observer que le signe n'est cependant pas le langage de la société, dans laquelle le sourd-muet est appelé à vivre et pour laquelle nous devons le former. Supposons un étranger habitant votre beau pays, et parlant, si vous voulez, peu correctement l'italien ; mais, vivant en Italie, son italien, même imparfait, lui servira incontestablement plus que sa langue maternelle qu'il peut parler à la perfection et qui peut être le français, l'anglais ou l'allemand. Celle-ci est bien dans sa nature, mais elle le laisse parfaitement inintelligible pour la plupart des hommes avec lesquels il se trouvera en contact continu. Nous soutenons donc, que la parole du sourd-muet, même imparfaite, le rend mieux à la société que le signe, qui est un langage à part et qui le stigmatise comme étant un être à part au milieu de ses semblables.

D'autres se sont épris de l'originalité du langage des signes, « qui ne représente pas des mots, comme a dit dernièrement un de nos confrères, mais des idées, » et qui nous permettrons-nous d'ajouter, ne suit nullement la marche de la proposition. Mais,

pour notre compte, nous voyons dans ce fait un véritable inconvénient pour la langue écrite, que le sourd-muet, élevé d'après les signes, manie en général beaucoup moins facilement que celui qui a été initié à l'articulation et à la lecture sur les lèvres. On comprend d'ailleurs facilement qu'il doit en être ainsi, puisque la construction est la même pour la parole écrite que pour la langue parlée.

Basés sur une expérience de seize ans et sur des observations de tous les jours, nous arrivons donc aux conclusions suivantes¹ :

a) La parole articulée peut être utilement enseignée aux sourds-muets. Elle est, chez eux, intelligible en général; et si leur parole n'est jamais une musique, ce que nous n'ambitionnons point, nous parvenons à lui donner une voix agréable et fort supportable aux personnes qui l'entourent;

b) La possibilité de la lecture sur les lèvres ne saurait être mise sérieusement en doute ; car, comme les principes de l'écriture sont les mêmes pour tous, quoique les traits de la plume varie d'une personne à une autre, de même nous exécutons tous des mouvements semblables pour la reproduction des mêmes sons. Or, s'habituer aux différents organes ne devient, pour le sourd-parlant, qu'une question d'orientation ; c'est le même travail que nous avons à faire tous les jours en lisant nos lettres ou autres pièces autographes;

D'après les constatations unanimes des médecins, la parole ne fatigue pas plus le sourd-muet qu'elle ne nous fatigue nous-mêmes, surtout quand il y est habitué dès son enfance ; bien au contraire, le jeu des poumons étant favorisé par l'action de la

1. Voir: *De l'éducation des sourds-muets*, 1878, pages 199 à 205.

parole, le travail de la respiration et la circulation du sang se font par suite avec plus de régularité.

L'enseignement par la parole, offrant tous les avantages que présente la mimique, et rapprochant bien plus qu'elle, d'ailleurs, le sourd-muet de la société, avec laquelle il est appelé à vivre, est incontestablement préférable ; et il donne des résultats très sérieux aussitôt que l'on cesse de le considérer comme un art d'agrément, et qu'on en fait le pivot et la base de toute l'éducation, comme la parole est la base de tout l'enseignement pour celui qui entend.

Président. — Je serai concis, et je parlerai dans mon idiome pour mieux exprimer mon idée et d'une manière plus complète. Je compte sur l'obligeance et sur l'intelligence de mon illustre collègue, M. l'abbé Guérin, qui ensuite voudra bien être mon interprète auprès de ses co-nationaux.

Hier l'Assemblée votait à l'unanimité la préférence à donner au langage articulé sur le langage des signes. Ce fut là une grande conquête ! Par ce vote on a institué une école de l'enseignement oral que nous appellerons dorénavant École internationale des sourds-muets.

Mais la question que l'on met aujourd'hui sur le tapis est telle qu'elle nous invite à ne pas faire un faux pas pour ne point compromettre la sage délibération d'hier. Entrer dans l'enseignement du langage articulé aux sourds-muets c'est entrer dans une voie assez difficile qui ne permet aucune transaction. Le royaume de la parole est un domaine dont la reine n'admet pas de rivales. La parole est jalouse et veut être une maîtresse absolue dans son domaine. Ainsi que la vraie mère de l'enfant qui a été mis en jugement à la présence de Salomon, la parole veut tout pour elle, l'enseignement, l'école, le sourd-muet, sans partage ; autrement

elle renonce à tout. Mes chers collègues, ne nous faisons pas illusion ; j'en ai eu assez d'une expérience de quelques années! Ne nous faisons pas illusion : pour que l'on enseigne la parole avec succès, il faut avoir du courage, et par un coup résolu trancher net entre la parole et le signe, et tout autre moyen qui, sous prétexte de coopérer à la parole, lui crée des embarras et en paralyse l'efficacité.

On a dit que la méthode orale pure, c'est-à-dire l'enseignement au sourd-muet de la parole et avec la parole sans signes, et sans alphabet des mains et écriture précédente, est une entreprise impossible et absurde, et que par conséquent la méthode orale mixte est nécessaire, indispensable, l'unique méthode pratique et accessible à tous les non entendants. La méthode orale pure est impossible, j'en conviens, comme moyen absolu pour la première communication de la vie, nécessaire entre l'instituteur et ses élèves, tant que ceux-ci sont absolument privés de la parole et de la lecture sur les lèvres. Les petits enfants privés de l'ouïe et du langage oral ont le ciel sur les yeux, la terre sous les pieds et la nature devant eux : ont-ils faim ? ont-ils soif ? ont-ils vu une chose vaste, grande ou petite ? Ils trouvent dans leurs membres l'aptitude à reproduire leurs impressions par des signes naturels, et c'est par ces derniers qu'ils s'efforcent de manifester leurs idées à leur instituteur. Qui oserait dire que ces signes détachés et imparfaits, reproduisant mécaniquement les choses et les actions soient les éléments d'un langage ? Comme les choses et les actions mêmes s'équivalent, ils sont l'objet du langage que l'enfant attend de son maître. Aussi faut-il que l'instituteur, sans accroître ces moyens, sans les alimenter, sans en faire un vocabulaire, en profite uniquement pour son strict nécessaire ; et lorsque, par exemple, son petit élève a mal fait, qu'il lui indique le ciel par un regard sévère,

en lui faisant signe de se mettre dans un coin ; l'enfant obéira et comprendra la justice de la punition, et cela suffira à le faire repentir, sans avoir besoin d'une philippique avec renfort d'autres signes qu'il ne connaît pas. Ces quelques signes précédant l'instruction et l'usage de la langue parlée et écrite, je ne le nie pas, sont nécessaires pour la première communication entre l'éducateur et ses élèves.

Mais, ce n'est pas là, messieurs, qu'est la question de la méthode ; notre question est toute dans le champ de l'école, c'est-à-dire s'il y a une méthode orale mixte possible, ou une méthode orale pure possible, pour l'enseignement du langage et des connaissances au sourd-muet. Quand j'entre dans mon école, je crois entrer dans un sanctuaire ; et aussitôt que j'en ai franchi le seuil, je découvre mon front et par une prière j'élève mon esprit à Dieu, parce que je sens que c'est à l'école que commence la nouvelle vie de mes chers enfants infortunées, que c'est là que commence la grande et sainte entreprise que nous appelons la rédemption du sourd-muet. Je sais que mon élève n'a que peu de signes imparfaits, les rudiments d'un édifice qui ne doit pas exister, les bribes d'un pain sans substance qui ne suffirait jamais à rassasier son âme demandant la vie morale et la vie sociale. Il entre à l'école et se présente à son maître. Qu'est-ce qu'il lui demande? Est-ce qu'il attend d'autres signes? Non: il attend de lui le moyen de devenir un homme semblable aux autres, et désirant ardemment posséder ce langage qui est la vie de ses semblables, il regarde son instituteur dont il observe fixement la bouche pour tâcher d'y trouver ce trésor caché qui lui a été refusé au sein de sa famille et dans son pays natal. Chez lui il a vu ses parents rassemblés autour du foyer. Tout en tenant leurs mains en repos, ils se communiquaient leurs idées par le simple mouvement de leurs

lèvres ; il les vit pleurer, sourire, se réjouir, s'affliger, s'agiter, agir, vivre, unis par ce lien mystérieux, en rapport avec un phénomène unique qui n'est inconnu qu'à lui. C'est ce bienfait-là qu'il attend de nous quand il vient à l'école. Ne lui donnez pas un crayon, pas une plume ; n'agitez devant lui ni les doigts, ni les mains : ouvrez sa bouche, faites-le parler ! C'est là ce qu'il veut, ce qu'il attend de vous et ce dont il vous sera reconnaissant. *Effeta* ! dit le Christ au sourd-muet ; *effeta* ! répéteront tous les instituteurs du pauvre sourd-muet. Que l'on puisse obtenir cela de tous les sourds-muets, même des plus faibles, je vous en offre la preuve dans les deux cents élèves des écoles de Milan, d'où personne n'a été renvoyé comme incapable de parler. Il suffit de le vouloir et de le vouloir efficacement, et tous les sourds-muets ouvriront leurs lèvres à la parole.

Mais de quelle manière donc faudra-t-il enseigner la parole aux sourds-muets ? Par la méthode mixte, c'est-à-dire unie aux signes et à l'écriture, ou par la méthode orale pure, qui, en dehors de la parole, exclut tout mélange ou concours d'un autre moyen quelconque ?

Honorés collègues, je vais vous faire une proposition nette et décisive : ou décidez-vous à n'apprendre d'abord à vos élèves que la parole, et à ne continuer après votre instruction qu'au moyen de la parole ; ou bien, puisque vous êtes encore à temps, pour ne point tromper ni vous-mêmes, ni vos élèves, désavouez le verdict d'hier et déchirez-le : il ne vaut rien.

La méthode orale pure pour l'enseignement de la langue au sourd-muet, permettez que je vous le dise, moi, qui ai fait une expérience comparative, est la plus convenable, la plus logique, la seule possible, tandis que la méthode orale mixte est illogique, inconvenable, inefficace. Ne vous attendez pas à une longue

démonstration de mes paroles ; elle serait inutile après la considération des réflexions courtes et pratiques que je sou mets à votre jugement et, mieux encore, des faits que ces jours-ci vous avez la facilité de vérifier dans nos Institutions milanaïses.

La méthode orale pure est, pour l'enseignement de la langue (et, au moyen de la langue, des connaissances), la plus convenable aux sourds-muets, parce que c'est la plus logique, et parce qu'elle est possible. Les faits vous ont prouvé sa possibilité ; du moment que tous nos élèves parlent, et ils n'ont appris à parler que par le moyen exclusif de la parole, par rapport aux faits et aux choses, ainsi que nous avons appris nous-mêmes. Et cela est tout à fait raisonnable ; en effet, quand le sourd-muet entre à l'école et se présente à son maître, il est, et nous devons le considérer, dans la condition d'un nourrisson qui se trouve dans les bras de sa mère. Il est donc, on ne peut mieux logique, que l'instituteur parcoure de nouveau avec le sourd-muet le chemin que fait parcourir la mère à son enfant entendant pour le rendre parlant. Voilà notre but, voilà notre programme : faire pour nos élèves ce que notre mère a fait pour nous, et de la même manière.

Cela est-il réellement possible ? Oui, parce que tout sourd-muet qui n'est pas aveugle ou crétin, peut apprendre à prononcer et à lire sur les lèvres les éléments de la parole ; bien mieux : comme nous avons affaire à un enfant d'un certain âge, nous atteindrons plus vite notre but. En effet, en neuf mois un sourd-muet apprend plus qu'un enfant parlant n'apprend en deux ans. Grâce à cet enseignement recueillant toutes les forces du sourd-muet pour que, laissant en repos ses petites mains, il donne de la vigueur et toute sa valeur au mouvement de ses lèvres et aux mots qu'il prononcera, en peu de mois nous entendrons résonner le saint nom de Dieu avec les noms bénis de son père et de sa mère,

et ensuite des choses et des personnes les plus chères unis à celui de son instituteur qui les lui représente. Ce sera-là une acquisition plus grande que toutes les acquisitions qui ont été faites, que l'on fera et que l'on pourrait faire par un mouvement de signes, naturels ou artificiels qu'ils soient, confirmant son ostracisme moral et social, signes que bien souvent le sourd-muet lui même ne comprend pas et que l'humanité ignore. En poursuivant de la sorte, pourquoi ne sera-t-il pas possible de donner au sourd-muet toutes sortes de connaissances par la seule parole ?

En outre la méthode orale doit être sans mélange, pour être logique et efficace, c'est-à-dire pour obtenir ces quatre résultats :

I. Les éléments du langage mécanique, c'est-à-dire avant tout, la lecture labiale sûre et prompte, puis la prononciation même du mot, ainsi que l'a très bien dit madame Hull. On n'obtiendra jamais des sourds-muets une lecture fidèle, précise et immédiate de la parole parlée que d'après la simple vue de la lèvre parlante. Si le maître, outre les lèvres, agite en même temps la roue des bras, la tête, le cou, les épaules, notre élève ne concentrera plus son regard et son attention sur le petit mouvement labial ; mais, distrait par un champ plus vaste et par la multiplicité des impressions, il ne lira plus sur les lèvres en attendant la forme de ses idées, des mouvements plus grands et mieux conçus. Là-dessus, permettez que je vous dise qu'entre la mimique et la parole il y a une vraie antithèse, non seulement pour la substance de l'idée, mais aussi pour sa forme mécanique. L'homme, pour s'exprimer, n'a pas de plus petit mouvement que le mouvement labial. Tachez, s'il est possible, de trouver un mouvement plus gracieux, plus imperceptible que celui des lèvres, de la langue, des dents de l'homme pour prononcer est, j'ai, si, mais, Dieu, homme. On pourrait dire que la parole orale a son aube, son midi, son

coucher, tout en un cercle très étroit, et que son admirable harmonie est recueillie dans l'instrument merveilleux dont joue la main du Créateur. Au contraire, quand le maître qui dit à son élève : aimes-tu ta mère ? touche son cœur pour dire aimes-tu et fait un signe que je sais, sans le comprendre, pour lui dire mère, c'est-à-dire quand il emploie la méthode mixte, non seulement il amoindrit la valeur des mots qu'il prononce, mais il empêche aussi à l'élève d'en considérer les formes mécaniques. L'instituteur alors se trompe parce que, tandis qu'il croit que le sourd-muet a lu sur sa lèvre, lorsqu'il lui répond oui, réellement l'élève ne répond qu'à son signe. Il en est toujours ainsi : quand on veut lui apprendre un mot et lui en rappeler la valeur, en l'accompagnant de quelques signes, le sourd-muet regarde plus le signe que la parole et se contente du signe qui lui est commode, fort commode, et ne concentre plus son regard sur le petit mouvement labial. Il s'en suit que son œil perd en finesse et en attention, et que bien des mots lui échappent ; c'est pourquoi il n'aime plus à fixer son regard sur ce mystérieux labyrinthe que l'on appelle la bouche, lorsqu'elle articule des mots ; de sorte qu'un sourd-muet habitué à parler avec la méthode mixte ne lira sur les lèvres qu'avec beaucoup de difficulté et de répugnance.

IL La méthode pure est nécessaire pour obtenir la prononciation exacte. Si je veux que le sourd-muet prononce exactement, je dois concentrer toute son attention, toutes ses forces à ce premier travail qui dépend de la lecture sur les lèvres : la prononciation. Si je gesticule dans les premiers pas de l'instruction mentale, il trouvera bientôt une disproportion trop grande, une opposition trop forte entre l'une et l'autre forme ; et il n'hésitera pas à choisir entre la parole qui s'obtient petit à petit avec si grande peine, et les signes qui, par un mouvement facile et commode, font entrer

dans son esprit, par les images et les figures, une idée qui ne lui coûte rien à acquérir ; si bien que, laissant la prononciation, il préférera les signes : qui est-ce qui en doute ?

Il faut que dans la première année, on procède au sujet de la prononciation exacte avec une infinie prudence, se contentant exclusivement, sans impatience, du résultat acquis. La patience qui est la reine des vertus, est une condition fondamentale de tous les arts ; mais dans les écoles des sourds-muets dont on veut faire des parlants, elle devient un élément plus nécessaire que l'air et la lumière. Donc, surtout de la patience !

Consacrons toute la première année à l'enseignement de la prononciation afin qu'elle devienne soignée, attentive, aimée et par là exacte ; faisons en sorte qu'autour du sourd-muet tout se taise hormis la bouche ; la bouche parle ; que toute l'âme se recueille pour en comprendre et reproduire les mouvements et les sons. Alors, nous verrons le sourd-muet s'éprendre de ce travail et y concentrer tous ses efforts pour saisir les diverses subtilités des mouvements intérieurs et extérieurs qui se font sentir entre le t, le d et le n ; entre le p, le b et le m ; entre le s et le z, le g et le c ; petites différences dans lesquelles consiste l'exactitude de la prononciation, et que ne saisira jamais un œil distrait, un œil languissant, un œil mimique.

III. Le troisième avantage réservé au système pur de l'enseignement de la parole et avec la parole, c'est de former par degrés l'intelligence dans le mode physiologique commun, comme cela se fait pour l'entendant sur le sein de sa mère ; et par suite, de donner au sourd-muet la possibilité de penser, de comprendre et de savoir ce qui est du domaine de tous. Quand mon élève a réussi, à travers la seule vision de la parole, à la reproduire et à la bien prononcer, j'ai à cœur de lui donner une récompense. Quelle sera

cette récompense ? L'objet correspondant au mot. De cette façon, ma parole va à la sienne, comme celle de nous deux ensemble à l'objet dont elle devient le simple, seul et naturel rappel ; si bien qu'à travers le mouvement des lèvres correspondant, par exemple, à la parole sonnette, mon élève le répète et pense directement à l'objet ; et quand je lui montre l'objet, cette parole lui revient en mémoire ; et c'est pour lui l'unique, le plus propre et sûr moyen de le signifier. Je dis le plus propre et le plus sûr parce que peut-être un jour qu'il tentait de réclamer cet objet par un signe qui est des plus naturels, il put reconnaître que ce signe par plusieurs équivoques était de beaucoup moins avantageux que la parole ; de façon que faisant le même signe pour indiquer tantôt la sonnette, tantôt pour la faire sonner, il en résultait une inévitable confusion de l'objet avec l'action (cela se vérifie trop souvent dans la mimique) ; et par suite, un désordre dans l'esprit, et souvent, la fausse interprétation de l'interlocuteur.

Quand le maître a enseigné avec le langage pur, quand il dit à son élève par exemple : va prendre mon livre, l'élève dans le mot va ne se souvient d'autre chose que du mouvement commandé, du verbe aller ; dans le mot prendre, il ne reconnaît que l'action qui y correspond ; il ne voit dans le livre que le livre lui-même, et ainsi de suite ; tandis que le mot va pour le sourd-muet instruit par le système mixte rappelle encore la main qui fait le mouvement déterminé ; le mot prendre lui remet à l'esprit l'acte de saisir signifié par le signe ; au livre s'associe le geste d'ouvrir et de fermer ; et dans le mot mon, il revoit aussi la main qui presse le cœur. Et toutes ces doubles formes, toutes ces images qui se mettent entre la parole et l'objet, sont un diaphragme, sont un voile qui tandis, qu'ils enlèvent de la valeur à la parole, en compliquent et offusquent l'idée. — Reconnaissant le désavantage

du système mixte, je n'ai hésité pas à contresigner notre méthode par un adjectif qualificatif qui en exprime la nature et l'exclusion de tout mélange, et qui est en même temps un programme ; je l'appelle pure ; oui, pure parce qu'elle met la prononciation du sourd-muet dans le simple rapport de celle du maître ; pure, parce que sa parole correspond à l'objet et le représente à l'esprit sans complication ; de sorte que dans de telles conditions, la parole prend beaucoup de force pour le sourd et devient le moyen propre au développement gradué et progressif de son intelligence, la forme et la mesure de ses conceptions et de ses connaissances, forme sous laquelle il les repense et les retient.

IV. Finalement la méthode orale pure facilite l'usage de la parole. Quand le sourd-muet a tout appris par le moyen de la parole et qu'il n'a que ce moyen de s'exprimer parce que son maître n'use et ne lui laisse user d'aucun autre, ses lèvres et sa pensée en avançant petit à petit dans cette voie, y deviennent familières. Dans le même temps, la simplicité de la manière avec laquelle la parole lui fut enseignée en présence des objets et des actions, fait que sa parole court fluide comme un ruisseau au-devant duquel on aurait enlevé tous ces obstacles qui eussent contrarié son cours. Cela est ainsi : la parole est d'autant plus facilitée qu'elle est plus libre, dégagée, accélérée, c'est-à-dire quand son impression est simple et non associée, ou pour me mieux exprimer, non confondue avec les fantômes du signe et de l'alphabet manuel ou écrit. Faites précéder ou accompagner la parole orale du signe ou de l'écriture et de l'alphabet manuel, qu'en résultera-t-il ? *L'humano capili cervicem pictor equinam jungere si pelit et varias inducere plumas* ; un essai ridicule, pour ne pas dire déplorable pour l'écolier et pour le maître, qui verront de si grandes fatigues inutiles. Et vraiment !

Quelle confusion, quelle complication doivent s'en suivre dans l'usage de la parole, sachant qu'avec ce mélange la parole reste unie au signe, le signe à l'écriture, et l'écriture à la chose!

Quels fantômes doivent danser dans ce pauvre esprit: le signe, la forme écrite, la forme de l'alphabet dactylogique et finalement, la parole!

Qui arrive tard, se loge mal! Pauvre parole! Comme la dernière servante de la maison, elle restera à la porte!...

Concluons: le système mixte ne peut donner pour conséquence que mélange, désordre et confusion ; le système pur apporte simplicité et pureté. Tenons-nous en donc au, précepte d'Horace: *denique sit quod vis, simplex dumtaxat et unum* ; soyons logiques et que le verdict voté hier, dans lequel, d'une façon unanime, vous avez accordé la préférence à l'enseignement oral, soit aujourd'hui complété par cet autre: nous voulons enseigner avec la méthode pure, c'est-à-dire, nous voulons enseigner la parole par la parole, sans le concours des autres moyens!

Ce verdict que vous emporterez de Milan, confirmé par les faits que nous vous exposons franchement, et avec la proposition de le vouloir bien accepter quant à sa réalisation, dans vos Instituts, sera, n'en doutez pas, le plus grand bénéfice que vous en rapporterez à vos élèves, et fera bénir par eux et par vos collègues notre Congrès bien inspiré.

(À cause de l'heure avancée et de la fatigue de l'orateur, il propose de remettre à la séance suivante la fin de son discours et la continuation de la discussion).

La séance fut levée à 4 h. 3/4.

VÈME SÉANCE DU MATIN JEUDI 9 SEPTEMBRE

La séance est ouverte à 8 h. 35 du matin

Le secrétaire général lit le procès verbal de la précédente séance.

M. Guérin lit le procès verbal en français.

Le Président fait quelques communications au sujet d'une lettre et de quelques imprimés de M. Fourcade de Toulouse, par rapport à la méthode orthophonique, et sur une lettre de M. Félix Carbonera ¹, professeur sourd-muet qui, le premier parmi les sourds-muets de Milan, a appris à parler, ayant été instruit en particulier dans la parole par le défunt M. Ambroise Bianchi, célèbre instituteur du royal Institut des sourds-muets de Milan, M. Félix Carbonera reconnaît les immenses avantages qu'il en a tirés socialement et moralement, et il fait des vœux pour que les instituteurs des sourds-muets se consacrent assidûment à l'enseignement de la parole pure. Sur la demande de M. le docteur Zucchi ces communications sont faites dans quatre langues. Le Président propose enfin la nomination d'une Commission chargée de rédiger le règlement du troisième Congrès international. Il prie M. Vaisse, qui en est le Président naturel, de choisir quatre

1. Le 13 du mois de février de l'année courante il rendit son âme à Dieu. Il était né en 1819, fut pendant six ans (1832-37) élève dans le royal Institut de Milan, puis instruit en particulier dans la parole par M. Bianchi, professeur du dit. Institut. Il étudia la peinture, devint maître à son tour de l'Institut des pauvres de la campagne et président de la société des secours mutuels pour les sourds-muets. Il parlait bien et lisait avec une très grande facilité sur les lèvres. Il jouit d'une grande estime pour ses mœurs, son caractère, sa prudence et son honorabilité.

collègues pour la constitution de cette Commission qui, outre le règlement, devra proposer le siège du prochain Congrès, et l'année pendant laquelle il se tiendra. M. Vaïsse, tout en remerciant de cet acte de gracieuse déférence qui lui est témoigné, prie M. le Président de vouloir bien choisir lui-même les quatre autres membres.

Le Président insiste pour que M. Vaïsse lui propose un membre dans chacune des quatre nations représentées au Congrès de Milan ; — et M. Vaïsse accepte.

Le Secrétaire communique quelques télégrammes allemands desquels on donne la traduction. L'un est envoyé par le professeur Sœder de Hambourg et l'autre par le docteur Mathias de Friedberg ; ils adressent leurs vœux et expriment leurs espérances à leurs collègues assemblés.

M. Hugentobler, au nom du directeur de l'Institut Pereire de Paris, met à la disposition des congressistes quelques exemplaires du rapport du Congrès international de Paris.

M. le Président après avoir remercié M. Pereire de sa communication appréciée, déclare la discussion ouverte sur le thème précédent ; — et il poursuit ainsi son discours :

Je parlai hier des bienfaits qu'apporte l'enseignement de la parole seule, .c'est-à-dire de la méthode orale pure ; j'ai dit que cette méthode donne quatre grands avantages :

- 1° celui de la sûreté et de la vitesse de la lecture sur les lèvres ;
- 2° l'exactitude de la prononciation ;
- 3° un meilleur entendement du langage lui-même par rapport aux idées et aux connaissances ;
- et 4° enfin, l'usage plus facile et plus spontané de la parole elle-même. Le manque de temps ne me permit pas cependant de parler d'autres avantages non moins considérables découlant

de cette méthode : aux moyens de favoriser le développement des facultés intellectuelles et morales des sourds-muets d'une façon plus physiologique, plus humaine, et par conséquent, de fournir un moyen plus propre pour l'enseignement des matières abstraites et religieuses.

Je serai bref dans la démonstration de cette première partie parce que les idées qu'a exprimées mon ancien et digne collègue Brambilla dans son docte écrit sont les miennes. Vous en entendîtes la lecture avec un grand intérêt, et elles seront publiées avec les actes de ce Congrès. Ensemble, avec une laborieuse patience, nous les avons complétées, et elles nous ont guidés tous les deux à la méthode que nous pratiquons et proposons aujourd'hui. M'associant donc pleinement aux idées de mon éminent collègue, je résume ainsi nos communes convictions.

La parole orale est la seule puissance qui fasse revivre dans l'homme la lumière que Dieu lui a soufflée sur le front, lorsque, lui plaçant une âme dans un corps sensible, il lui donnait de plus le moyen de comprendre, de concevoir et de s'exprimer. La perception des idées ne pouvait être mieux sentie et mieux exprimée pour l'homme que par un moyen qui physiquement, moralement et intellectuellement fût tout en lui. Ce moyen c'est la parole prononcée. La parole qui a son écho dans les fibres les plus intimes du cerveau et du cœur, est pleinement, profondément perceptible au sourd-muet qui la prononce; pour lui aussi, quand, grâce à la méthode intuitive, il en a appris la valeur, elle s'unit à l'idée avec toute la conformité de sa nature spirituelle; et partout, de cette manière le sourd-muet arrive à concevoir et à s'exprimer comme les autres suivant le mode physiologique humain. Lui aussi, comme tout autre homme, il en vient à dire au moyen de la parole ce qu'il pense des choses, ce qu'il s'en imagine, ainsi que

s'efforce de faire la mimique. Mais ce langage, tout extérieur figuré, mécanique, est bien autrement incomplet et équivoque parce que bien souvent par quelques accidents sensibles des choses, en se confondant avec l'action, il met en relief le signe avec le secours duquel il les indique. Et tandis que d'une part le signe mimique ne suffit pas à exprimer la plénitude de la pensée, d'autre part il fait surabonder, en l'exaltant, la fantaisie et toutes les facultés du sens et de l'imagination. De là, il s'ensuit que la mimique est insuffisante pour exprimer et former la juste perception des idées relatives aux choses matérielles, tandis qu'elle est effectivement impropre à communiquer les conceptions des choses spirituelles et abstraites, et que, pendant que la parole a la puissance de spiritualiser et de rendre abstrait — ou je dirai mieux — d'idéaliser jusqu'au concret le signe qui donne à tout forme et fantaisie, a l'infirmité de matérialiser et de rendre même concret le surnaturel et l'abstrait. Il avait parfaitement raison Alexandre Manzoni, la première fois qu'il vit nos sourds-muets devenus parlants, lui qui les avait vus bien des années auparavant instruits par la mimique, entrevoyant ce critérium dans sa fine et pénétrante divination, de dire à mes collègues et à moi : « Faites les parler parce que la parole est le moyen le plus pur, qu'elle va directement de l'esprit à l'esprit, tandis que le signe parle plus aux sens et à la fantaisie qu'à l'intelligence. » Cette vérité, nous l'avions sentie ; lui, l'a parfaitement exprimée.

On ne peut pas nier qu'un si grand bienfait intellectuel ne soit obtenu en grande partie au moyen de la langue écrite ; mais (tout maître le sait) la langue écrite étant toute extérieure et ne résonnant pas au dedans de l'homme qui l'a produite, reste froide et insuffisante pour le besoin intellectuel et moral de l'homme. Si le langage mimique est surabondant au sens et parle trop vivement

à la fantaisie et à l'imagination, la langue écrite est incomplète dans l'usage ; elle donne à l'expression une trop pauvre et faible vie par le manque de participation qu'y prennent les sens et cette part de l'homme vivant qui transmet les idées à l'homme vivant. De là une grande froideur intellectuelle dans les communications sociales qui rend l'écriture obscure pour le sourd-muet et insuffisante pour son esprit et ses rapports avec les autres.

Aux éminents bienfaits intellectuels qui résultent pour le sourd-muet de l'enseignement par la parole sans l'emploi d'autre moyen, correspondent encore de plus précieux bienfaits moraux que je vais indiquer. — La parole rappelle d'une façon toute particulière l'attention des yeux, de la pensée, de l'esprit, — l'âme et le corps — du sourd-muet à la bouche de son maître. Si cet état de choses est très avantageux pour les facultés intellectuelles de l'attention, de l'observation et du jugement qui s'y trouvent progressivement exercées, développées et raffermies, il aide beaucoup plus à la culture du bon maintien, de la sage imitation, de la raisonnable, confiante et respectueuse docilité, c'est-à-dire au développement des facultés morales, par lesquelles avec cette méthode, bien mieux qu'avec aucune autre, notre expérience nous montre que les sourds-muets à la fin de la première année -se moralisent et deviennent dociles ainsi qu'il arrivait de l'âme du psalmiste dépendant du visage et du geste de Dieu : *Oculi mei ad Dominum*. Cette dépendance continue de leurs mouvements d'après ceux des lèvres de leur maître les rend obéissants à son égard ; cette répétition continuelle à imiter ce que le professeur leur montre, les habitue à trouver dans sa volonté la loi de la leur, et dans son esprit la règle de leur conduite personnelle ; ces choses, comme chacun voit, sont le meilleur principe pour

les acheminer à se corriger de leurs propres défauts et à se rendre bons.

Mais la raison fondamentale par laquelle cette méthode favorise le développement moral du sourd-muet c'est que la parole, n'exaltant pas le sens, ne fomentant pas la passion comme le fait le langage fantastique des signes, élève l'esprit beaucoup plus naturellement, avec calme, prudence et vérité, et écarte le péril d'exagérer le sentiment de ce qu'on dit, et de réveiller dans l'esprit des impressions nuisibles. Combien de fois, recevant les confidences morales des sourds-muets instruits par la mimique, soit dans les correspondances pédagogiques, soit au tribunal de la pénitence, j'eus à préférer la prudence à l'intégrité!

Quand un sourd-muet, avec le signe — je m'exprimerai mieux — s'accuse en le refaisant de ce qu'il a fait, il est naturel qu'en lui, se reproduise la sensation qui a accompagné son acte. Ainsi, par exemple, en reproduisant le fait qui était devenu pour lui une funeste occasion de colère ou de vengeance, la passion qu'il détestait se répétait évidemment en son âme ; et cela ne l'aidait point certainement à sa réforme morale. Quand au contraire, actuellement, mon sourd-muet parlant se présente au supérieur, et lui dit, entre autre chose: Je fus offensé, et je me suis vengé, étant donné qu'il n'est pas obligé de refaire ce qu'il dit ni de la façon dont il l'a fait, mais que simplement il s'en accuse et considère le mal qu'il a commis, il ne trouve aucune excitation à renouveler en lui la passion à laquelle il succomba.

Voilà comment la parole pure concourt à développer la moralité dans l'élève, tandis que l'éducateur lui-même trouve dans ce calme et cette dignité, qui en forment l'apanage, plus de force et d'efficacité pour l'enseignement, la correction et le conseil.

Mais le principal avantage de la méthode orale pure que, vous,

honorables collègues, vous apprécierez certainement au-dessus de tout autre, c'est qu'elle convient mieux à l'instruction religieuse. L'examen ci-dessus exposé de la convenance parfaite qui existe entre le langage parlé et l'expression des choses surnaturelles et abstraites, a déjà rendu évidente cette proposition que j'avance; laissez-moi vous ajouter qu'elle est le fruit de mes longues et diverses expériences sur la valeur comparative de toutes les méthodes.

J'ai enseigné la religion avec tous les moyens dont il est possible d'user envers des sourds-muets, et avec le signe combiné d'écriture, et avec la double parole des mains et de la bouche ; j'ai donné des exercices spirituels, j'ai prêché des heures et des heures étudiant avec toute mon industrie à me faire comprendre par la mimique la plus naturelle et la plus expressive que j'enrichissais, d'ici et de là, de quelques moyens qui me venaient en aide, suant, haletant comme un cheval de bataille ; n'épargnant ni de parti pris, ni par passion nulle étude, nulle recherche, je dirai presque ni veilles laborieuses, j'ai passé ma jeunesse entière à adopter, à rejeter tour à tour les diverses manières de parler au sourd-muet, par le moyen des signes, sur les idées religieuses et abstraites.... J'avoue qu'une des principales raisons qui me convainquirent de la valeur éminente du langage, et du langage oral pur pour l'instruction des sourds-muets, fut de reconnaître combien nombre des idées spirituelles et abstraites que je croyais leur avoir données, étaient en eux concrètes, matérielles. En voulez-vous un exemple? — Il y a dix-huit ans, un de mes élèves de la quatrième année d'instruction, petit jeune homme à l'intelligence ouverte, tomba malade. M'étant rendu près de lui, je le trouvai tout en larmes, en proie à la plus profonde douleur. « Qu'as-tu? Que fais-tu? dis moi. » Il n'y avait pas moyen de lui faire avouer la

cause de son chagrin. À la fin, cependant, lui faisant comprendre que je porte une robe comme sa mère, que je l'aimais comme son père, et que dès lors comme à son père et à sa mère réunis en moi, il eût à m'apprendre sa secrète affliction, savez-vous ce qu'il me répondit? Se couvrant les yeux, il m'indiqua qu'il avait rendu l'âme ; il me disait cela encore avec l'alphabet manuel. « Comment l'âme! — Oui, l'âme, me répétait-il avec un signe de douleur, confondant ainsi dans le signe commun, dans l'idée âme et vomir: — Une autre fois, je trouvais un autre élève qui dessinait de petites croix sur l'ardoise et y soufflait dessus après. Étonné je lui demande ce qu'il fait. « Je dessine l'image des esprits, me répond-il. — Mais ce sont là des croix et non des esprits. — Mes maîtres, réplique-t-il, me font ce signe pour les esprits et moi, intérieurement je me les représente de la sorte. »

Pour moi, je le confesse, j'eus en cela une grande révélation ; je dirai mieux une désillusion aussi humiliante qu'avantageuse. — Pour signifier la grâce, on se servait d'un autre signe qui ressemblait à un trait de bonté et de lumière allant au cœur. Gomment lé sourd-muet pouvait-il se former une idée correspondante à la grâce en se rappelant des choses si pratiquement matérielles?

On a besoin de quelque chose de divin pour s'élever au-dessus de la matière. Des chevaux aériens et ailés et non des bœufs enlevaient le char de Jupiter, et Élie fut transporté au ciel dans un char de feu. Il en est ainsi de l'esprit : les images matérielles ne lui donnent d'autres idées que celles de la matière ; et l'on vit, une fois, un sourd-muet qui, apercevant un rayon de lumière entrer par un petit trou et illuminer la chambre, n'hésita pas à, l'appeler la grâce. Non point par métaphore, mais comme une réalité, il l'appelait la grâce de Jésus-Christ.

Ces faits suffisent pour vous laisser deviner quel désordre doit

se produire dans l'esprit d'un sourd-muet qui apprend la religion avec un pareil système de signes.

Je défie, moi, de définir par des signes Dieu, les anges, l'âme, la foi, l'espérance, la charité, la justice, la vérité et tout ce qui dans la religion se rapporte à des êtres ou à des idées de cette nature: n'ayant pas de figure, aucune image, ni aucun dessin ne peuvent les reproduire. — La parole vive, orale, encore plus que l'écriture, est le seul signe mental qui puisse indiquer les choses spirituelles et abstraites sans leur donner une figure, sans les matérialiser. De nature divine elle-même, elle est le moyen le plus convenable pour parler des choses divines et des choses rationnelles. Jamais la pureté de la parole ne resplendit mieux que quand elle se l'apporte aux saintes et très pures idées de la révélation et du raisonnement. Il est donc très important d'user surtout de la méthode orale pure dans l'enseignement religieux et pour les notions qui de leur nature sont pures et abstraites ; c'est alors surtout qu'il faut dire à toutes sortes de signes et de figures sensibles et matérielles : hors d'ici, profanes ! Que la langue dont je me sers à l'égard de mes élèves pour leur enseigner la religion, leur soit bien connue ; que tout terme leur en soit éclairci au moyen des faits et des applications, et j'ai la certitude morale que des connaissances données dans de telles conditions seront comprises par eux aussi bien que par nous. Non, je ne m'illusionne pas en me persuadant qu'ils croiront comme je crois moi-même.

Le fait le prouve. Vous aurez l'avantage d'en être certains, chers et vénérés collègues, lorsque vous viendrez, ces jours-ci, visiter nos écoles ; de *visu* et *audit*, vous examinerez l'état des connaissances morales et religieuses de nos élèves instruits par la seule parole.

Si donc, honorables collègues, oui, si voulez que l'art d'instruire les sourds-muets, après ce Congrès, fasse un grand pas, résolvez-vous sans hésitation, non seulement à enseigner la parole à tous vos élèves, à les élever avec la parole, mais aussi à le faire sans autre moyen, parce que ainsi que je vous l'ai exposé et je le résume ici : si la méthode orale pure aide le sourd-muet à la prompte et sûre lecture sur les lèvres, à l'exacte prononciation, à l'acquisition, à la compréhension et à l'usage du langage ; si elle facilite en lui le développement physiologique des facultés morales, elle est, en même temps, le moyen le plus convenable et efficace pour l'élever à la connaissance de ces vérités religieuses desquelles dépendent et auxquelles s'affilient sa complète rédemption, sa véritable force et toutes les joyeuses espérances de son avenir. —

L'Ab. Guérin. — Messieurs ! Je remercie vivement notre vénéré Président, qui veut bien me confier la mission d'interpréter ses paroles auprès de mes collègues de France. C'est une mission bien douce, mais aussi bien délicate. Je l'accepte avec joie, espérant être utile à ceux qui n'ont pas pu suivre, dans tous ses développements, ce magnifique discours.

J'essaierai donc de traduire cette belle parole ; il est pourtant une chose que je ne traduirai pas, parce qu'elle est intraduisible : c'est son éloquence. J'ai une faveur à demander au Congrès. Veuillez bien, messieurs, me conserver la parole au delà des dix minutes réglementaires. Comment vous redire en si peu de temps tout ce que nous avons entendu ?... Merci, messieurs : votre indulgence m'encourage.

Que monsieur le Président me permette donc de lui emprunter ses idées, de les faire miennes et de les revêtir d'une forme qui m'appartienne. Il me pardonnera si ce changement leur ravit quelque chose de leur force, de leur fraîcheur et de leur grâce.

Mais, je me hâte de vous le dire, messieurs, je ne serai pas et je ne veux pas être ici simplement l'interprète des pensées d'autrui. La doctrine que monsieur le Président vient de développer si magnifiquement devant vous, est aussi ma doctrine ; ses principes sont mes principes ; ses convictions sont mes convictions : nées d'hier, ces convictions sont déjà bien profondes, messieurs, sans doute, parce qu'elles sont nées sur ce sol fécond et sous ce chaud soleil de l'Italie, où tout naît plein de vie et d'immortalité. Ces convictions, rien ne pourra plus les ébranler, pas même les difficultés innombrables qui se dresseront sur notre route dès que nous voudrons les réduire en œuvres.

Ceux de nos collègues du Congrès de Lyon que nous n'avons pas eu la joie de rencontrer ici, s'étonneront, peut-être, quand l'écho de ces paroles arrivera jusqu'à eux. Mais je laisse à monsieur le chanoine Bourse, le représentant le plus autorisé de la majorité qui triompha à Lyon, je lui laisse le soin de nous raconter l'histoire de cette conversion, qui est aussi la sienne. Vous reconnaîtrez, messieurs, que ce n'est ni une contradiction, ni une faiblesse, mais une loyale et pleine conversion, dont je rends grâce à Dieu d'abord, et, après Dieu, à vous tous, nos vénérés confrères d'Italie, qui avez été dans cette œuvre les instruments de sa Providence.

I. Il faut donc choisir, messieurs, entre deux méthodes : la méthode orale pure et la méthode mixte. Mais pour que ce choix soit sérieusement fait, nous devons d'abord définir, aussi clairement que possible, l'une et l'autre méthode.

Ce sera chose facile, car d'autres l'ont fait avant moi. Hier deux membres considérables de ce Congrès se sont levés devant vous et ont défendu avec talent, avec chaleur, avec éclat ces deux méthodes rivales.

C'était d'abord monsieur l'abbé Tarra, notre vénéré Président,

champion dévoué de la méthode orale pure, il la définissait : « la méthode qui enseigne la parole par la seule parole, avec exclusion totale des signes, même des signes naturels ». Sans doute, cette méthode admet que, pour établir les premiers rapports nécessaires entre le maître et l'élève, quand celui-ci arrive de sa famille, les lèvres encore scellées, il faut recourir aux gestes ; mais elle fait de l'école un sanctuaire dont le signe ne franchit jamais le seuil ; elle croirait profaner l'enseignement, si elle permettait au signe d'y prendre la moindre part. Elle ne permet au début que les gestes : remarquez bien ce mot, messieurs, je n'ai pas dit les signes, mais les gestes. Or les gestes sont ces mouvements spontanés qui jaillissent sans effort, sans apprêts, de la nature même de l'homme. Ces gestes, nous ne les empruntons pas aux éléments qui nous environnent ; ils ne sont pas la description mimique de ce que nous avons vu en dehors de nous. Ils naissent de nous-mêmes, de notre âme, qui traduit ses pensées et ses sentiments par la flamme du regard, les mouvements de la main, les allures et les attitudes du corps. Ce sont ces gestes qui, à l'heure même et sous vos yeux, traduisent mes pensées, et qui les traduiraient demain en Angleterre, en Amérique, partout où je ne saurais plus parler le langage articulé. Ces gestes enfin ne sont pas l'apanage privilégié des sourds-muets : ils appartiennent à l'humanité.

Telle est la méthode orale pure. En face d'elle voici la méthode mixte. J'en ai recueilli la définition et l'exposé des lèvres mêmes de monsieur Magnat, et dans son livre, que je le remercie de nous avoir offert, parce qu'il est plein de choses et d'idées. La méthode mixte fait un usage exclusif de la parole pendant la période la plus longue de l'enseignement, mais non point pendant l'enseignement entier. Au début elle admet les signes ; remarquez encore,

messieurs, elle admet non pas seulement les gestes naturels que je définissais tantôt, mais les signes, c'est-à-dire des représentations des objets ou des idées, faites par des mouvements de la main ou des attitudes du corps, qui ne procèdent pas spontanément de la nature même de l'homme, mais qui ont quelque chose d'emprunté au dehors et de conventionnel.

L'enfant apporte à l'école les signes qu'il a pris au foyer paternel et avec lesquels sa mère lui parlait. Le maître ne les condamne pas; il ne les interdit pas, mais il s'en sert comme d'un moyen momentané pour donner à l'enfant les premières notions nécessaires; sans doute il enseigne par la parole, mais, vous le constatez, messieurs, il n'exclut pas les signes dès la première heure. Au moins s'il ne s'en servait que pour établir avec son élève les rapports indispensables à toute vie sociale, comme le fait le maître qui s'inspire de la méthode orale pure! Mais non: il en fait usage pour l'enseignement lui-même. Et comment? Le voici: le maître prononce devant l'élève un mot, le mot pain, par exemple, celui-ci répète le mot qu'il a recueilli sur les lèvres de son maître. Après l'avoir redit, il l'écrit; après l'avoir écrit, il montre l'objet désigné par ce mot; enfin, et pour s'assurer que l'élève a compris ce qu'il a dit et écrit, le maître lui demande le signe du pain. Il le fait. Ce signe est un contrôle suffisant; désormais ce signe lui sera absolument interdit. Le signe, pour ce maître, est donc tout à la fois une initiation à la science et un contrôle de la science.

Telle est la méthode orale mixte. Il existe enfin une troisième méthode qui met sur un rang d'égalité parfaite la parole et les signes.

Pour elle, la parole est une incontestable puissance, mais la mimique est aussi une vraie force: parole et signes doivent travailler ensemble, sans rivalité et sans jalousie, à l'œuvre de l'édu-

cation des sourds-muets. C'est la méthode que j'ai loyalement soutenue à Lyon, et que nous avons fait triompher; non moins loyalement je la combats aujourd'hui. Je ne crois pas devoir en parler explicitement; en combattant le moins, je combattrai le plus et si je réussis à faire condamner par vous la méthode mixte j'aurai du même coup ruiné la méthode qui est sortie victorieuse du Congrès de Lyon.

II. Voici donc en face l'une de l'autre les deux méthodes clairement définies. Naturellement elles ne vivent pas en paix. C'est à la méthode orale pure qu'appartient l'honneur de recevoir les premiers coups; il paraît que cet honneur lui fut réservé dès le jour où elle naquit, car elle n'a jamais cessé d'être combattue; heureusement pour nos chers sourds-muets, elle ne s'en porte pas plus mal.

« Vous êtes impossible, lui dit la méthode mixte. — Impossible! Vraiment, messieurs, l'accusation est grave; si elle est vraie, la discussion sera brève et la cause vite jugée. Mais encore, pourquoi sommes-nous impossibles? Vous êtes impossibles parce qu'en excluant rigoureusement tous les signes, vous brisez toute relation entre le maître et l'élève.... Eh quoi! Dieu a scellé les lèvres de ces enfants, et par surcroît de cruauté vous leur liez les mains? Comment donc pourra se faire la première éducation de ces infortunés? »

« Prenez garde, répond la méthode orale pure, si nous excluons les signes, nous permettons les gestes dans le travail difficile de la première éducation, ces gestes essentiellement naturels, qui jaillissent spontanément sous le souffle de l'âme, et qui suffisent pour suppléer à la parole. »

Voici un exemple entre mille autres: l'enfant a-t-il commis une faute? Pour lui en inspirer l'horreur, je mettrai sur mon

visage l'expression de ma peine, je ferai de la main un geste menaçant : l'enfant aura peur ; il aura compris. Que si je veux au contraire lui faire entendre qu'il a sagement agi, je mettrai la satisfaction sur mon visage, dans mon regard la joie, sur mon front la sérénité et la paix, je le caresserai avec douceur, avec affection, et l'enfant sera heureux, il aura compris.

Le vénéré Président du Congrès de Lyon a dit une belle parole, qui répond à merveille à cette première objection ; il a seulement oublié d'ajouter qu'il est lui-même, dans son école-famille, le plus éloquent témoignage de la vérité de cette parole. Il a dit qu'au début de l'éducation, « parler n'est point nécessaire, mais que l'exemple et la vertu du maître suffisent. » — « N'importe, méthode orale pure, vous êtes impossible. » Mais alors pourquoi ? — « Parce que cette première éducation que vous donnez par les seuls gestes naturels, est beaucoup trop restreinte : c'est une éducation incomplète. »

Messieurs, il faut bien s'entendre sur le vrai sens de cette parole : « éducation complète. » L'éducation est complète quand elle est en rapport avec l'âge de l'enfant. Exigeriez-vous qu'un enfant de quatre ans eût reçu une éducation aussi parfaite que celle d'un enfant de huit ans ? Regardez la mère : elle, qui possède si bien l'art difficile et le secret délicat de l'éducation, pourra nous instruire. Demande-t-elle à son enfant encore à cet âge une formation achevée, par exemple, une obéissance parfaite ? Pourvu qu'il réponde par un sourire à son maternel sourire, par un baiser à ses maternels baisers, elle est contente. Mais laissez l'enfant grandir : sa mère devient peu à peu exigeante, elle suit d'un regard anxieux ses défauts naissants, et avec énergie elle les réprime. Soyons sages comme cette mère, messieurs : quand ils viennent à nous nos sourds-muets, ne sont jamais que des enfants de quatre ans.

Contentons-nous de leur donner cette éducation maternelle lente, mais progressive et sûre.

D'ailleurs est-il bien vrai qu'il faille de longs et de longs mois pour communiquer à l'enfant les premières notions morales, base de l'éducation? Je ne suis pas encore assez compétent pour répondre par moi-même, mais les maîtres qui enseignent depuis de longues années la parole pure, nous assurent qu'après quatre ou cinq mois de patients labeurs, nos pauvres petits enfants possèdent assez de mots pour acquérir les premières notions de l'ordre moral. Ce ne serait donc qu'un retard momentané. Après un an de travail l'éducation n'est pas moins complète que si elle avait été donnée par les signes. Notre enfant de quatre ans a grandi tout-à-coup, il s'est développé avec une rapidité merveilleuse sous la salutaire influence de cette éducation maternelle : regardez-le maintenant, il a vraiment huit ans accomplis.

« N'importe, une troisième fois, vous êtes impossible! » Une troisième fois nous demandons pourquoi. « Parce que l'exclusion totale des signes est incompatible avec l'enseignement intuitif, enseignement proclamé nécessaire pour les sourds-muets. Si vous ne représentez pas à l'enfant par un signe ce que lui disent vos lèvres, comment voulez-vous qu'il en conçoive clairement l'idée? »

À cette nouvelle objection, notre président faisait hier cette gracieuse réponse : bien loin de supprimer l'intuition, nous en faisons la récompense de la parole. Notre élève a-t-il prononcé avec succès une parole recueillie sur nos lèvres? pour le récompenser nous lui présentons l'objet lui-même que sa parole a nommé. Cet objet est là, sur la table du maître. L'enfant le saisit avec joie, il le regarde avec curiosité, il le tourne et le retourne dans ses mains, il le mesure, il l'étudie, c'est comme une découverte nouvelle qu'il

vient de faire ; c'est une richesse de plus qu'il entasse dans le trésor de sa science.

Ah ! je vous entends : Il faudra donc faire de nos classes de véritables arches de Noé où l'enfant trouvera tout sous son regard et sous sa main ? Et pourquoi pas, messieurs, si c'était chose possible ? Dans une certaine mesure nous pouvons tous avoir, outre les gravures qui frappent le regard et l'imagination, ces petits musées scolaires qui facilitent puissamment l'enseignement intuitif et lui donnent je ne sais quels attraits et quels charmes, auxquels ne résistent pas les natures mêmes les plus rebelles.

D'ailleurs je ne pense pas que l'éducation se fasse toute entière entre les quatre murs de l'école. En une multitude d'autres lieux l'enfant rencontre une multitude d'autres objets. Il sort, il traverse les champs, son regard découvre au ciel, dans l'espace, sur la terre, des êtres nouveaux qu'il n'a pas vus dans son musée scolaire. Vous, son maître, vous lui en dites le nom ; il le recueille sur vos lèvres, il en fait l'application immédiate à ce qui frappe son regard. C'est la méthode intuitive la plus simple, la plus naturelle, la plus efficace ; celle qui nous a tous formés, celle que savent et qu'appliquent si bien les mères sans qu'elles l'aient jamais apprise. Souvenez-vous, messieurs. Quand vos mères ont voulu enrichir vos jeunes esprits d'une connaissance nouvelle, ont-elles jamais eu la tentation de faire des signes ? Je ne le pense pas. Quand un être tombait sous votre regard ou sous vos sens, elles vous en disaient le nom ; vous entendiez sa parole, vous la compreniez et depuis ce jour vous n'avez plus oublié. Que si elles se trouvaient gênées par l'indigence de votre vocabulaire naissant à peine, elles vous empruntaient les quelques mots que vous possédiez déjà, et les combinant avec un art fort habile, elles faisaient de lumineuses périphrases, qui avaient peut-être le tort de ne pas être toujours

d'une style bien français, mais qui avaient en retour l'avantage d'être d'un style *sui generis*, que j'appellerai volontiers un style maternel ; et c'est ainsi que vous acquériez chaque jour quelque notion nouvelle. Nous ferons des périphrases maternelles, nous aussi, messieurs, avec le petit vocabulaire de nos enfants. Nos sourds-muets, sont notre chère famille ; nous saurons avoir pour eux ce génie de la mère qui, tout en s'ignorant soi-même, simple et sans calculs, multiplie souvent les prodiges.

Rassurons-nous, l'enseignement intuitif et la méthode orale pure peuvent, présider ensemble à la même école.

Rassurons-nous, la triple impossibilité soulevée contre cette méthode par la méthode rivale, n'est qu'un rêve.

Après l'avoir défendue contre les coups qu'on lui porte, j'appelle avec confiance devant cette magnifique assemblée la méthode orale pure, afin de reconnaître et de saluer avec vous, messieurs, ses innombrables et inappréciables avantages.

Que vous demande l'enfant sourd-muet, quand il frappe à la porte de votre école ? Il vous demande l'idée, la parole, la lecture sur les lèvres, l'éducation morale et religieuse.

Or j'affirme que la méthode orale pure seule peut les lui donner dans leur pleine intégrité.

L'idée d'abord. L'enfant qui franchit pour la première fois le seuil de votre école a déjà vu bien des choses. Il sait qu'un monde immense et absolument inconnu l'environne. Il veut approfondir ce que découvre son regard, comme s'il devinait qu'au dessous de cette surface, dont son imagination est d'abord frappée, il y a quelque chose, il y a l'idée. Le sourd-muet, parce qu'il est un être intelligent, a le pressentiment, j'allais presque dire le besoin de l'idée. Or qu'est-ce que l'idée ? L'idée est la connaissance intellectuelle de l'être ; elle n'existe donc qu'à la condition d'être

complète. L'idée n'est pas la connaissance d'une partie de l'être à l'exclusion des autres parties, mais la possession intellectuelle, si je puis ainsi dire, de l'être tout entier ; substance, forme, éléments. Toute idée qui n'embrasse pas la plénitude de l'être, n'est qu'une idée mutilée, finalement une idée fausse, l'intelligence qui la conçoit et qui la porte, souffre ; elle souffre parce qu'elle attend et désire quelque chose dont elle a besoin, et qui sera comme son complément nécessaire : elle souffre, permettez-moi ce hardi langage, les cruelles douleurs de l'enfantement.

Or je vous demande quelle est l'expression, parole ou signe, qui donne à l'intelligence humaine les idées les plus entières et par conséquent les plus vraies ? Je n'hésite pas à répondre, messieurs : évidemment c'est la parole. Pourquoi ? Parce que la parole n'ayant pas de forme matérielle, n'a pas de limites ; elle est vaste comme l'idée, et elle l'embrasse aisément tout entière ; elle révèle tous ses éléments à la fois.

Vous avez dit : homme ; vous avez dit dans ce seul mot la nature de l'homme, son origine, sa destinée ; vous avez tout dit. Dans cette petite parole, dans cet imperceptible et rapide mouvement de mes lèvres qu'un instant vous avez entrevu et qui l'instant d'après n'était plus, dans cette vibration légère des ondes de l'air est contenu le monde immense de la nature humaine. L'intelligence l'y découvre, l'y saisit et le comprend.

Il en est si bien ainsi que vous-mêmes, amis de la méthode mixte, vous donnez toujours par la parole la première révélation de l'idée... Mais alors, de grâce, que vient faire ce signe qui a précisément pour effet de restreindre et de mutiler cette idée que vous m'avez donnée par la parole ? En disant homme, vous avez tout dit ; et maintenant vous faites le signe de l'homme (ici l'orateur fait ce signe), vous portez la main à votre front et la laissez

redescendre sur la poitrine ; dans cette expression mimique, où est l'âme ? où est la pensée ? où est l'origine ? où est la destinée ? Il n'y a rien de tout cela, il n'y a plus que le corps ; le corps, c'est-à-dire la moindre partie de l'être humain. Voilà donc que pour me donner cette idée vous en retranchez l'essentiel, et ne me laissez que ce dont je me soucie le moins.

M. l'abbé Bouchet nous a parlé un bien gracieux langage, qu'il ne sera pas jaloux de me voir lui emprunter. Il a dit que la parole est comme le bras droit, qui soulève le fardeau de l'idée ; et que le signe remplit le rôle du bras gauche, rôle secondaire, mais nécessaire. Délicieuse idée, messieurs, et délicieusement dite ; je m'en empare. Oui, la parole est le bras droit, et ce bras droit complaisant soulève le fardeau de l'idée pour le mettre dans ce rayon lumineux ou le regard de mon intelligence le contemple ; le signe est le bras gauche, mais bras gauche malencontreux, qui ressaisit l'idée au sein même de la lumière et la rejette tout-a-coup dans les ténèbres.

Décidément ce bras gauche est de trop.

Me permettez-vous un autre exemple ? L'ange. Je prie mes vénérés confrères de France d'apprécier les intentions qui m'inspirent dans le choix même des exemples que je leur propose. La parole ange contient un monde beaucoup plus vaste que la parole homme : c'est le monde immense du surnaturel.

L'ange est un esprit libre de toute forme corporelle ; il existe en dehors et au dessus du monde matériel. Telle est la définition théologique. Mais alors, pourquoi faites vous ce signe ? (l'orateur fait le signe de l'ange). Pourquoi ces mains qui se croisent et qui s'agitent, prenant les formes et les mouvements de l'aile ? Votre signe n'a qu'un tort : il ne me dit absolument rien de ce qu'est l'ange, pour me peindre la seule chose qu'il ne soit pas : un être

aux ailes rapides! Votre signe matérialise ce qui est essentiellement spirituel.

Par la parole, votre bras droit, j'étais en possession de la lumière et de la vérité, quand le signe, votre bras gauche, est venu commettre un coupable larcin: il m'a ravi la lumière, il a mutilé une vérité. Une seconde fois: ce bras gauche est de trop.

Mais il y a plus, messieurs. Le signe seul est à peu-près incapable de donner une idée abstraite. Je me hâte de rendre hommage (et cette parole est là pour prévenir toute objection), je me plais à rendre hommage à l'enseignement que dans nos écoles de France nous avons jusqu'à ce jour donné par les signes: il est exact, il est complet, il est beau; mais, remarquez-le bien, les signes sont toujours accompagnés de la parole écrite, qui remplace chez nous la parole articulée. Ce que je discute ici, c'est l'impuissance du signe laissé à lui-même et isolé de toute parole. Ces réserves faites, je crois pouvoir avancer fans péril. Ce signe est par lui même incapable de conduire à la vraie possession de l'idée.

J'ai prononcé le nom de Dieu. Certes, en cette parole plus brève que les autres est contenu un monde mille fois plus vaste; ce n'est plus seulement la nature humaine, ce n'est plus le surnaturel, c'est l'infini. Je pense alors à la grandeur, à la souveraineté, à l'immensité, à la puissance de Dieu, car tout cela est renfermé dans ce mot si rapide: mon regard plein, tranquille et serein à travers ces horizons splendides qui se déroulent devant lui, et mon cœur s'élançait joyeux et ardent vers ce Dieu qui vient de lui apparaître si beau... quand il rencontre tout-à-coup... quoi donc?... Hélas! votre main. — Votre main est encore là, et elle fait un signe, et pour répondre au cri de mon cœur qui appelle Dieu, elle se lève vers la voûte céleste. — Eh ! quoi! Je croyais Dieu immense, et vous le localisez en haut? Je croyais que sa puissance

était dans sa parole, et vous la mettez, par votre signe, dans ses bras, dans des bras qu'il n'a pas? Je le croyais infini, et le signe que vous faites pour me peindre son étendue marque précisément ses limites? Je le croyais éternel, et le signe qui me dit son éternité, me dit en même temps où il commence et où il finit! — Vous le voyez: vous arrêtez mon intelligence et même mon cœur dans l'essor magnifique qui les emportait vers Dieu: vous altérez mes idées: dans une certaine mesure, vous étreignez mon cœur.

C'est assez, messieurs. Il me semble avoir suffisamment établi que le signe compromet l'œuvre entreprise par l'enseignement oral, en entravant l'éclosion franche et totale de l'idée.

Mais ce n'est pas seulement l'idée que vous demande l'enfant au seuil de votre école. Il veut recevoir de vous la parole. Au foyer paternel, il a vu ses frères et ses sœurs groupés autour de sa mère, il a vu le suave sourire par lequel cette heureuse mère répondait aux effusions de leur tendresse: mais quand il a voulu, lui, l'infortuné sourd-muet, dire à sa mère son filial amour, il a surpris une larme dans les yeux de celle qui lui rendait cependant avec tendresse ses baisers. Triste, cet enfant qui a compris pourquoi pleure sa mère, vient vous demander: « Maître, maître, donnez-moi donc de pouvoir lui dire que je l'aime, comme le lui disent mes frères: faites que ma mère en m'embrassant, ne pleure plus; maître, donnez-moi la parole. » À ce cri du cœur vous ne résistez pas: vous donnerez la parole. Mais prenez garde! Quelle parole vous demande-t-il? Une parole quelconque, sourde, rauque, ténébreuse, et qui semble monter des profondeurs d'un sépulcre? Non: il est exigeant, il veut une parole nette, claire, que tous entendent volontiers et comprennent aisément, point trop ingrate: mieux que cela, une parole agréable. Au besoin le sourd-muet va devenir vaniteux et coquet pour sa voix. Souvenez-vous,

messieurs, de celui que nous avons entendu se féliciter publiquement de l'harmonie de sa parole. Il se flattait bien un peu, mais au fond de ce petit amour-propre il y avait un désir légitime.

Si peu ambitieux que nous soyons, nous voudrions tous donner à nos enfants une parole qui soit, du moins, supportable. Eh bien, pour cela, il faut l'exercice, encore l'exercice, toujours l'exercice.

Encore une fois, messieurs (et vous me pardonnerez d'ouvrir ici cette large parenthèse : je le fais pour répondre à un besoin de mon cœur et pour apaiser un scrupule de ma conscience), encore une fois : si le sourd-muet n'attend de son maître que le développement de ses facultés morales et intellectuelles, si ses ambitions ne sont pas plus vastes, pas n'est besoin pour lui de la parole ; qu'il vienne dans les écoles où l'on enseigne par les signes et par l'écriture ; qu'il vienne dans nos écoles de France, pour la défense desquelles nous avons vu, dès le premier jour, un homme se lever ici, un homme que, nous français, nous sommes heureux et fiers d'avoir parmi nous comme le représentant officiel de la France au Congrès.

Il a dit que sous le rapport intellectuel et moral, grâce à d'écriture, nos enfants peuvent sans crainte affronter toute comparaison avec ceux de n'importe quelle école. Ce qu'il disait si bien et si justement des Instituts nationaux de France, auxquels c'est une joie pour nous de rendre aujourd'hui un solennel hommage, il le pensait de nos Instituts libres. Si nous ne l'avons pas recueilli de ses lèvres, nous l'avons lu dans son cœur, et l'assentiment qu'il me donne à cette heure, prouve que nous avons bien lu. Des applaudissements chaleureux, par lesquels vous avez salué les paroles de monsieur Franck, nous en avons pris pour nous une légitime part. À vous et à lui merci.

Mais non : l'idée, la science, le développement intellectuel et moral, ce n'est pas assez pour le sourd-muet : il vous demande aussi la parole, et une parole claire, nette, tout au moins supportable. Or j'affirme que le mélange des signes et de la parole dans l'enseignement ruinerait directement la parole et rendrait vains pour jamais les efforts de notre dévouement.

Prenez garde de ne pas mettre à côté de ce jeune enfant une trop facile et trop attrayante tentation. Que si vous laissez vivre en paix dans la même classe la parole que le sourd-muet n'aime pas d'un amour naturel, mais seulement d'un amour acquis, et le signe qu'il aime par habitude et par instinct ; si vous, maître, vous faites parfois usage du signe, votre élève se persuadera volontiers que le signe a bien sa valeur, qu'il n'est pas un profane à jeter brutalement dehors ; et, la nature aidant, il ne tardera pas à s'éprendre pour le signe de tout l'amour qu'il refusera impitoyablement à la parole.

Suivez-le maintenant en récréation : il ne parle pas, il mime. Après tout, il a raison, messieurs. Si j'étais sourd-muet, je ferais comme lui et je suivrais sans effort les inclinations de ma nature. De la récréation, suivez votre élève en classe ; quand votre regard un instant se détourne de lui, avec quelle ardeur il se hâte vers le signe comme vers un ami d'enfance, qu'on lui dispute bien un peu, mais à qui cependant on permet de vivre à ses côtés. Vous dites bien : « Ce profane, je le chasse peu à peu de la classe ; je l'exclus tout à fait quand je n'ai plus besoin de lui ».

Vous le chassez ? En êtes-vous bien sûr ? Tâchez donc de voir sans être vu, et vous reconnaîtrez du premier coup que l'ennemi est encore là. Quand vous l'auriez vraiment chassé, croyez-le bien, il reviendrait. Il serait beaucoup plus prudent de ne pas le laisser entrer du tout.

C'est ainsi que fait la méthode orale pure. Très sévère dès le début elle lie les mains de l'enfant et lui interdit d'exprimer ses pensées autrement que par la parole. Contraint à émettre des sons, l'organe du jeune muet lentement mais progressivement se fortifie, se développe, devient souple et flexible, et bientôt peut donner toutes inflexions de voix que lui demande le maître. La prononciation devient peu à peu nette, claire, fort intelligible, presque agréable.

Je comparerais volontiers cette voix naissante à un luth que vous auriez depuis longtemps abandonné sans lui demander une seule note. Si vous le reprenez subitement un jour, et si vous voulez en faire jaillir tout-à-coup des sons violents, il se brise entre vos mains ; mais, au contraire, détendez avec précaution cette corde, rendez-la lentement à son jeu habituel, elle retrouvera toute sa puissance ; alors vous pourrez lui demander beaucoup, elle vous donnera, sous votre main d'artiste, des flots d'harmonie.

Ne vous récriez pas, messieurs. Je n'ai pas voulu dire que nous ferons chanter nos muets, comme l'ont prétendu certains utopistes, que nous sommes heureux de ne pas rencontrer ici : telles ne sont pas nos ambitions. Et cependant je dois dire qu'ici-même, à Milan, j'ai entendu dans une de vos classes, quelques-unes de vos enfants, groupées autour de leur vénérée maîtresse, monter une gamme, à laquelle il ne manquait guère qu'un ou deux demitons pour qu'elle fut une gamme parfaite.

Mais nous serons heureux, nous autres, si nous réussissons à donner à nos enfants une parole intelligible et qui les rétablisse en des rapports faciles avec la société. Or, nous l'avons assez dit, l'exclusion totale des signes est indispensable pour qui veut atteindre ce but si désiré.

J'en appelle au témoignage de monsieur le chanoine Bourse

que j'ai eu l'honneur d'accompagner dans le voyage d'étude qu'il vient de faire en Italie. J'en appelle au témoignage du révérend frère Hubert qui, comme nous, a visité la plupart des écoles italiennes. Nous avons constaté que partout où les signes ont été conservés, même dans la plus étroite mesure, soit par faiblesse, soit parce qu'on a toujours quelque peine à jeter dehors un vieil ami, nous avons constaté, dis-je, que la parole est moins nette, moins claire, moins intelligible, et que, dès lors, la méthode orale, entravée dans son action, ne donne pas tout ce qu'on a le droit d'attendre d'elle. J'en appelle surtout au témoignage de monsieur l'inspecteur général de l'assistance publique en France, qui représente si noblement la France au Congrès. Je le prie de raconter à cette Assemblée, impatiente de l'entendre, ce qu'il a vu en Allemagne et en Italie, où l'a conduit son dévouement pour la cause des sourds-muets. Et puisque le nom de monsieur Claveau vient spontanément sur mes lèvres, permettez-moi de vous le dire, messieurs, et de le saluer de toute la reconnaissance de nos cœurs. Pour nous, monsieur Claveau demeurera un des plus puissants initiateurs de la parole en France. Il a désormais le droit de prendre place dans cette pléiade d'hommes dévoués que notre siècle a donnés à l'enseignement des sourds-muets et parmi lesquels je suis heureux et fier de saluer monsieur Valade-Gabel, monsieur Vaïsse et monsieur Houdin.

J'entends une objection : « Mais en liant ainsi les mains au sourd-muet, vous lui faites violence, car il n'aime pas la parole, et il a un vrai besoin des signes. Nous faisons violence au sourd-muet ? Nous serions bien coupables vraiment, si cela était. Heureusement les faits nous rassurent contre nos propres terreurs, En voici quelques-uns : je me souviens d'avoir rencontré dans une école d'Italie une toute jeune fille qui, pouvant posséder tout au

plus douze ou quinze mots, s'attachait opiniâtement à nos pas, nous suivait dans tous les coins et les recoins où nous conduisait la bienveillance de la supérieure, et cela pour nous redire, d'une voix d'ailleurs délicieuse, ces quelques paroles, toujours les mêmes pour nous, peut-être toujours nouvelles pour cette enfant. Elle était vraiment tourmentée du besoin de parler et d'étaler devant nous le vaste trésor de sa science : petite vanité bien permise à cet âge, surtout quand on est une jeune fille.

Nous étions à Sienne : le vénéré supérieur nous avait fait asseoir à la table de famille parmi ses religieux, dans une salle séparée de celle où les élèves prenaient aussi leur repas. Tout-à-coup un bruit intense de conversation vient à nous et interrompt presque nos entretiens à demi-voix. Qui parlait ainsi, avec cette volubilité et cette force ? Il n'y avait pas d'autres parlants que nous dans la maison ; vous devinez donc où étaient les coupables ; et je vous assure qu'on leur aurait fait une bien cruelle violence si on les eut condamnés à se taire.

Nous avons entendu ici même, messieurs, et non sans une profonde émotion, une mère nous raconter tout ce qu'elle a entrepris et tout ce qu'elle a souffert pour rendre la parole à sa jeune enfant sourde-muette. Il n'y a qu'un cœur de mère pour avoir ce génie du sacrifice ; il n'y a que des lèvres de mère pour raconter si ingénument ces prodiges. Or elle vous disait que parfois, fatiguée du babil de son enfant, elle se voit contrainte (trop heureuse mère !) de fermer cette bouche qu'elle même a ouverte, et de lui dire : « Tais-toi ! » Et l'enfant ne se décourage point : suppliante elle répond : « au moins, maman, pendant le déjeuner vous me permettrez de parler... » Voilà la violence, messieurs.

Outre l'idée et la parole le sourd-muet vous demande l'art de lire sur les lèvres de ses interlocuteurs. C'est le complément

nécessaire de son éducation. Sans la lecture sur les lèvres la parole est à peu près inutile ; sans elle le sourd parlant, qui peut communiquer ses idées mais est impuissant à recevoir les idées des autres, demeure toujours isolé au sein de la société.

Or des deux méthodes rivales laquelle donne plus rapidement et plus sûrement cet art difficile et nécessaire ? C'est évidemment la méthode orale pure.

La lecture sur les lèvres exige de la part du sourd-muet la plus sévère attention, car les mouvements des lèvres sont peu nombreux, peu variés, et les différences qui les caractérisent sont difficiles à saisir. Dès lors il faut que le regard attentif de l'élève se fixe absolument sur les lèvres qui s'agitent ; il faut que rien ne le détourne de cette étude, car c'est pour lui une étude patiente, longue, pénible. Mais si tandis que vos lèvres laissent tomber une parole par un de ces mouvements à peine perceptible, vos mains à leur tour se meuvent et présentent au regard de l'enfant la même parole en signe, c'est-à-dire en des mouvements vastes, très visibles, très distincts les uns des autres et par là même très faciles à discerner et à comprendre, le regard de l'enfant qui s'arrêtait naguère à vos lèvres, fatigué de ce labeur infructueux, descend naturellement vers vos mains, et c'est là qu'il s'arrête. Peu à peu ce jeune sourd-muet se désaffectionne de la lecture sur les lèvres. S'il vous comprend encore, vous son maître, grâce à l'habitude, il ne comprend plus un étranger qui lui parle. Ce lui est un chagrin, une honte, et, de dépit, il abandonne tout à fait cet art qu'il aurait pu acquérir jusqu'à une perfection merveilleuse.

Oui, messieurs, j'ai bien dit : jusqu'à une perfection merveilleuse. Nous l'avons vu ici. Quand j'ai mis le pied sur la terre d'Italie je ne connaissais pas sa magnifique langue ; je balbutiais cependant quelques mots et bientôt je parlais, mais en conservant

ma prononciation française ; or, tous les enfants, remarquez bien, messieurs, je dis tous, soit plus de cent que j'ai interrogés, tous me comprenaient. Pourquoi ? Parce que, élevés par la méthode orale pure, ces enfants sont déshabitués de voir des signes, et par là même ont acquis une étonnante facilité pour relever la parole sur les lèvres.

Permettez-moi de vous rappeler une scène vraiment touchante, à laquelle nous avons maintes fois assisté. Le maître parle, l'enfant regarde, mais ne comprend pas ; le maître redit la même parole, l'enfant ne comprend pas davantage ; je vois encore d'ici son regard suppliant, qui cherche à attendrir le cœur du maître et qui semble lui dire : faites-moi comprendre. Au fond il demande un signe. Inflexible, parce qu'il est admirablement patient, le maître refuse, joint ses mains immobiles et redit la parole, une fois, deux fois, dix fois : l'enfant regarde, regarde encore, regarde toujours, jamais fatigué, jamais découragé parce qu'il veut comprendre, et, quand il a enfin deviné l'énigme, un cri de joie s'échappe de ses lèvres : c'est la parole découverte, qu'il va répétant à ses frères d'infortune.

Voilà, messieurs, comment s'accomplissent ces prodiges de lecture intelligente, rapide et sûre, auxquels nous avons tous applaudi.

Je sais bien que la méthode mixte se défend avec une certaine habileté. « Chez nous, dit-elle, le signe n'entrave pas la lecture sur les lèvres, parce qu'il n'accompagne jamais la parole. À la parole le premier rang, à l'écriture le second, au signe le dernier. Soit ! Mais alors que vient-il faire ici ? Il vient, nous a-t-on répondu, pour contrôler l'exactitude de la parole et de l'écriture.

Un contrôle ! Nous en avons un nous aussi, mais bien supérieur au signe : c'est l'objet. L'enfant a prononcé le mot pain ;

pour nous assurer qu'il comprend ce que disent ses lèvres, nous lui demandons de nous apporter l'objet qu'il nomme ; il va joyeux prendre le pain sur notre table et il nous le présente : il a compris. Eh quoi ! Vous voulez contrôler la parole par le signe, c'est-à-dire le parfait par l'imparfait, le certain par l'incertain, le spirituel par le matériel ? Voilà un signe qui de sa nature particularise, matérialise, concrétise tout, et vous voulez qu'il serve de contrôle à ce qui est de sa nature essentiellement général, essentiellement spirituel, essentiellement abstrait ? Vous appelez une chose mille fois inférieure, le signe, à l'honneur de contrôler une chose mille fois supérieure, la parole ? Allons ! mieux vaut vous passer de contrôle, si vous n'en avez pas d'autre, et ne pas nous exposer à jeter cette intelligence naissante dans une double erreur.

Mais il y a plus, messieurs. La méthode mixte est autrement dangereuse : elle multiplie à l'excès les expressions et les images et surcharge ainsi l'esprit de l'enfant.

Voyez-la plutôt à l'œuvre. Lé maître dit à l'élève : pain ; l'élève saisit le mouvement des lèvres, le reproduit et répète : pain : c'est une première forme qu'il confie à sa mémoire. Le maître, poursuivant, lui montre le pain qui est sur sa table, ou l'image suspendue à la muraille de la classe : c'est une seconde forme. — Le maître écrit ce même mot, après le maître l'élève : c'est une troisième forme. — Enfin le maître agite ses mains et fait le signe conventionnel : c'est une quatrième forme. Voilà donc, quatre formes différentes d'un même objet ou d'une même idée ! Pauvre enfant ! À quelle torture vous allez mettre ce jeune esprit ! Vous le peuplez trop ; souvenez-vous donc qu'il n'est pas encore si vaste

Simplifions, messieurs, simplifions : ne conservons que l'indispensable : la parole, l'écriture, l'objet ou l'image ; mais supprimons le signe : il est inutile.

Je n'insiste pas, messieurs. Aux flatteurs témoignages dont vous voulez bien honorer ma parole, j'estime que la cause est gagnée. Pardonnez-moi d'avoir été si long. Aussi bien je ne vous dirai pas comment, au point de vue moral et religieux, la méthode orale pure est supérieure à la méthode mixte ; comment l'esprit d'observation et l'esprit d'obéissance se développent dans l'enfant en raison directe des efforts qu'il doit faire pour comprendre les leçons de son maître ; comment les signes étant essentiellement matériels parlent trop aux sens et pas assez à l'âme ; comment dans certain ministère de notre sacerdoce, il faut résolument laisser de côté les signes pour ne plus faire usage que de la parole, parce que la parole demeure par elle-même toujours pure, quoiqu'elle dise, tandis que les signes ont le tort grave de réveiller, de faire revivre et d'accentuer ce qui devrait être mort et enseveli pour toujours.

Tout cela, notre vénéré président vient de le dire à l'instant même avec la haute autorité de sa longue expérience. Le répéter est inutile ; ce serait d'ailleurs revenir à cette grande et belle discussion sur les avantages de la parole, discussion qui nous a captivés tous dès le premier jour et qui s'est terminée au cri triomphant de vive la parole !

Je puis maintenant conclure : je demande à l'Assemblée d'être logique et d'aller résolument jusqu'au terme de cette voie nouvelle où elle s'est si hardiment engagée. Hier nous avons proclamé dans un vote solennel la supériorité de la parole sur les signes. Or la parole, sans l'exclusion totale des signes, n'est qu'un rêve à peu près irréalisable ; elle est tout au moins, je crois l'avoir amplement prouvé, réduite à une lamentable impuissance. Encore une fois soyons logiques : ou tout ou rien.

En terminant mon discours au Congrès de Lyon je disais : « Le

jour où l'on nous prouvera que nous n'avons plus besoin de la mimique, qu'elle n'est pas nécessaire pour aider la parole dans l'œuvre de l'éducation et de l'enseignement des sourds-muets, ce jour là nous lui ferons sans regrets nos adieux, mais non pas sans lui dire merci ». — Ce jour est venu, messieurs.

Certes, je vois d'ici quelles difficultés redoutables vont se dresser devant nous dès demain ; qu'elles ne nous découragent pas. Pour nous aider à les vaincre, nous faisons aujourd'hui un chaleureux appel à ceux qui représentant parmi nous le Gouvernement de la France : ils diront à notre patrie nos saintes ambitions, et la patrie sera avec nous.

Et puis j'ai une autre espérance ; elle vient d'en haut. Un homme vers lequel dès le premier jour nos cœurs sont allés d'eux mêmes porter leur estime et leur sympathie, monsieur le chevalier Zucchi, à ouvert notre Congrès par une belle parole. Il a dit : « Il est admirable de voir des hommes si distingués rassemblés ici de tous les points du monde au souffle d'une même inspiration : la charité. » C'est par cette parole que je veux finir.

Hier notre président disait, en son gracieux langage, que si la patience est partout la vertu maîtresse, dans l'école des sourds-muets la patience est la souveraine. Il me permettra d'ajouter qu'au dessus de la patience il y a une autre souveraine, qui est aussi la mère de la patience : la charité.

Oui, messieurs, et c'est là une des plus profondes convictions de mon âme : tout homme qui se consacre à l'éducation des sourds-muets, soit sous la soutane du prêtre ou le froc du religieux, comme vous, mes vénérés confrères d'Italie et de France, soit sous le simple habit du monde, comme vous, messieurs, administrateurs, directeurs, maîtres des sourds-muets, accourus ici de tous les horizons, et comme vous encore, messieurs, représentants de

notre France, de cette France, notre bien aimée patrie, qui semble nous être encore mille fois plus chère quand notre pied foule ici le sol de l'étranger, de cette France que nous sommes si heureux de voir représentée, dans la sainte cause des sourds-muets, par des esprits si élevés, des cœurs si nobles, des âmes si grandes; toute femme qui se consacre à cette œuvre si belle, soit qu'elle ait jeté sur son front le voile sacré des vierges comme vous, filles de la charité, mes sœurs, dont nous avons salué de nos applaudissements le zèle et les succès, et comme nos sœurs de France à qui je suis fier d'envoyer à travers les montagnes l'hommage de notre vénération et de notre reconnaissance; soit qu'elles vivent dans le monde, comme vous, mesdames, institutrices de Milan, dont nous admirions hier encore les prodiges, ou comme vous, mesdames, qui nous avez apporté du fond de l'Angleterre et de la Norvège des travaux si savants et si gracieux qui pendant de trop courts instants ont tenu en suspens l'attention de cette Assemblée d'élite: quiconque enfin, messieurs, consacre à la cause de nos chers sourds-muets ne fût-ce qu'une heure de sa vie, porte là, dans son cœur, la flamme la plus pure de l'amour le plus pur, la flamme sacro-sainte de la charité.

Ekbohrn. — Messieurs, j'ai voté pour la parole et pour la parole la plus pure possible: c'est vrai. J'admets que dans toutes les écoles où l'on veut enseigner par la parole on enseigne la parole très pure. Mais, mesdames et messieurs, on ne saurait instruire tous les sourds-muets par la méthode allemande: c'est impossible. Il y a chez moi des adolescents de 16, de 17, de 18 ans, de 20, même de 30. Le gouvernement m'ordonne de donner à ces malheureux une éducation religieuse pendant 2, 3, 4 ans. Croyez-vous, mesdames et messieurs, que l'on puisse donner la parole à tous ces sourds-muets? Si j'étais orateur comme les messieurs

qui ont parlé avant moi, j'emploierais toute mon éloquence pour vous raconter le fait d'un sourd-muet qui a été trouvé dans une forêt du nord et que l'on a pris pour un singe. Est-ce que j'aurai travaillé des années entières sans aboutir à rien ? Aurai-je inutilement essayé de faire briller la lumière dans le cerveau de ce sourd-muet ? Il y a des sourds-muets qui ont de tels défauts d'organes et d'intelligence qu'on ne pourrait pas les instruire uniquement par la parole. C'est être injuste envers nous qui nous servons des signes, que de dire que nous les employons sans les expliquer ; si cela était, on n'apprendrait rien aux élèves. Nous ne donnons pas des signes automatiques, loin de là ; le signe vient de mon cœur, de mon âme ; je ne veux pas de signes prédisposés. Pour ceux à qui on ne peut apprendre la parole, il faut avoir recours à la méthode française ; pour les autres, je m'écrierai avec M. le président : Vive la parole !

Guérin. — Je serre la main à M. Ekbohrn. Ses idées sont les miennes, parce que j'ai dit que les signes, secourus par l'écriture, peuvent fort bien donner des idées, puisque dans les Institutions nationales, avant l'usage de la méthode orale, on donnait des connaissances intellectuelles suffisantes même par les signes.

Peyron. — Monsieur le docteur Fournier avait intention de prendre part au Congrès ; mais ayant été rappelé à Paris, il m'a chargé de présenter au Congrès une communication, faite par lui hier au Congrès otologique, que l'on a tenu ici à Milan. Je vous avoue que j'ai bien hésité à acquiescer à sa demande, parce que ses conclusions sont tout à fait opposées aux discours éloquents que nous avons entendus et à tout ce que nous avons vu ici ; aussi, quoique je n'aie aucune responsabilité pour ce mémoire, ne me suis-je décidé à le remettre dans vos mains qu'après m'être persuadé que M. le docteur Fournier trouverait en vous cet esprit

de tolérance qui permet la manifestation de toutes les opinions. Quoiqu'il en soit, je suis d'avis que le Congrès ne saurait rester indifférent sur ce que l'on peut dire à propos de l'articulation en un autre sens. En attendant, il suffira que je vous donne lecture de quelques lignes pour vous fournir une idée de l'opinion de monsieur le docteur Fournier (il lit). « Oui, la parole qu'on enseigne au sourd-muet est véritablement un langage mimique, mais un langage mimique inférieur incompatible avec le développement de l'intelligence... La prétendue parole qu'on enseigne aux sourds-muets est une mimique bien inférieure à la mimique naturelle, ne présentant qu'un avantage : c'est d'être accompagnée de sons rauques, fort pénibles à entendre et le plus souvent incompréhensibles. » ¹

Président. — Je demande un renseignement. Combien d'années M. Fournier a-t-il enseigné ?

Peyron. — Il est médecin à l'Institution nationale.

Président. — Il est bon que l'on sache si un tel jugement vient d'un instituteur comme nous, ou s'il vient d'autres.

Kinsey. — Je vois dans le programme 29 questions et nous ne sommes arrivés qu'à la troisième. Les questions 2 et 3 ont été débattues avec une telle profondeur de doctrine que l'on pourrait bien passer à la suivante. Une question d'un grand intérêt serait celle-ci : le sourd-muet après son instruction fera-t-il encore usage de la parole ? Il en est de même de la quatrième question hygiénique ; enfin la cinquième, si la proportion des sourds-muets augmente ou diminue. Je proposerais par conséquent que les

(1) Pages 8-9 : *De l'instruction physiologique du sourd-muet*. Communication faite au Congrès d'otologie de Milan, 1880, par le docteur É. Fournier, médecin de l'Institut nationale des sourds-muets de Paris. — Paris, 1880.

membres qui n'ont pas encore parlé, aient la préférence sur ceux qui ont déjà parlé.

Houdin. — J'aurais deux mots à dire avant la clôture de la discussion sur les questions 2 et 3. Partisan déclaré et défenseur depuis 30 ans en France de l'enseignement de la parole, je voudrais faire disparaître un malentendu dont les termes ont été la cause, et qui n'existe qu'en apparence, le plus parfait accord, je le constate avec plaisir, régissant au contraire au fond.

Hier je parlais des signes naturels, et je concluais à leur nécessité dans une certaine mesure, mais je n'entendais point parler des signes de l'abbé de l'Épée, ni même des signes réformés de l'école française, mais de ceux qui se produisent spontanément et isolément comme expression naturelle d'un état de l'âme, comme peinture ou description sommaire d'un objet ou d'un fait absent, du geste, du simple geste en un mot: Dans mon enseignement je ne présente jamais une suite de signes, arrangés et groupés sous forme de phrase, mais seulement des gestes isolés, appelés à éveiller l'idée de l'objet ou du fait absent, dont je veux enseigner l'expression écrite et parlée. Je n'ai pas de phrase mimique, je ne connais pas la phrase mimique, et je repousse toute langue mimique. Mon geste n'est qu'une chose destinée, non pas à devenir un moyen de communication intellectuelle, mais seulement un secours pour l'interprétation de l'expression écrite et parlée qui doit être et rester mon seul moyen de communication. Quand je n'ai ni l'objet sous la main, ni le fait sous les yeux, que voulez-vous que je fasse? Que je dessine? Mais le dessin est lent, et je lui préférerais toujours mon geste qui est un dessin aussi, mais plus rapide, plus expressif, plus simple et vivant, quitte à me servir encore du dessin, si, à la rigueur, il le faut pour arriver à mon but. Dans mon enseignement, ces signes-là, ces gestes-là eux-mêmes

doivent disparaître, je l'ai déjà dit, à mesure que l'expression écrite et parlée vient, à son tour, prendre leur place, comme agent provocateur de l'idée. Au bout de trois années d'enseignement nous devons avoir acquis un vocabulaire écrit et parlé assez étendu déjà pour pouvoir en faire notre principal instrument de communication intellectuelle, et continuer par lui l'œuvre du développement des idées et du langage. Et alors le geste, employé jusque là dans une mesure naturellement plus large que dans l'enseignement de l'entendant, verra son rôle se réduire de plus en plus, jusqu'à ce qu'il ne soit plus que l'accessoire employé dans l'enseignement et la conversation de l'entendant lui-même.

Mais, si c'est là ce qu'admet et comporte la méthode orale pure, je suis avec elle et pour elle! Si c'est là ce qu'admet et comporte la méthode orale pure, c'est la méthode orale pure que je pratique en France depuis 30 ans, et cette méthode, qui est la vôtre, est aussi la mienne! Je n'ai donc pas à cette heure à me rallier à ses partisans ; j'étais des leurs avant la discussion!

Il n'y avait entre nous qu'une question de mots, et ce qui nous séparait c'est une interprétation différente de termes. Le geste, à côté de la parole, était, à mes yeux, indispensable dans l'enseignement du sourd-parlant et, comme je l'avais dit, son emploi, son concours forcé n'était qu'une question de mesure et d'appréciation personnelle de la part du professeur, selon les cas et les circonstances, et, partant de là, la méthode mixte, ou celle qui, dans ma pensée, admettait seule le concours de la parole et du geste, m'avait naturellement paru la seule admissible, et c'est pour cela que je la défendais et la déclarais telle. Mais, dès que la méthode orale pure, admet, elle aussi, contrairement à ce qu'indique sa dénomination prise dans un sens absolu, ce concours indispensable, mais aussi restreint que possible du geste, tel que je l'ai exposé, et

tel que je m'en sers, comme vous, je me déclare hautement pour la méthode orale pure.

Notre honorable secrétaire-général terminait tout à l'heure son discours, dans lequel il distinguait signe et signe, par le cri de: Vive la parole! Et moi aussi, distinguant signe et signe, je m'écrie avec lui en finissant: Vive la parole!

Quoi! Celui qui défend et pratique depuis tant d'années en France l'enseignement de la parole au prix de tous les efforts, de tous les labeurs et de tous les sacrifices ; celui qui, attaqué, combattu, tourné même en ridicule à cause de lui, a, sans perdre courage, subi et bravé, au temps de la lutte et du laborieux enfantement, toutes les injustices et toutes les amertumes, celui-là, à l'heure du triomphe, faiblirait et déserrerait la cause de l'enseignement de la parole? Non, ce n'est possible: et moi aussi je m'écrie, et de tout cœur: Vive la parole!

Arnold. — Après les discours éloquents qui ont été prononcés hier et ce matin, il serait inutile pour moi de, continuer sur le même sujet. Je vais vous manifester une opinion que depuis longtemps je désire faire connaître à mes compatriotes. Il y a actuellement en Angleterre un certain penchant à admettre la méthode mixte ; c'est pourquoi je veux vous communiquer en résumé le résultat de mon expérience à cet égard. D'abord je répète que je suis contraire à la méthode mixte. La méthode de la parole, si elle est bien employée, ne saurait avoir une mauvaise issue parce qu'elle offre le meilleur instrument que toute l'humanité a accepté ; cette méthode détruit le mutisme et met les sourds dans la société des autres. La méthode mixte, au contraire, introduit la confusion là où l'on a besoin de clarté et de simplicité. Les deux langues, des signes et de la parole, sont tellement différentes que les têtes en restent troublées ; c'est pourquoi je condamne la

méthode mixte qui force le sourd-muet à l'énoncer à la parole. Les sourds-muets n'ayant pas une connaissance suffisante de la langue, de la parole, et ayant, dès leur enfance employé le langage des signes, trouvent celui-ci plus commode, même plus tard. Je ne veux pas condamner au silence du tombeau les malheureux dont nous nous occupons. L'ordre des mots tel que nous le trouvons dans notre langue, est l'ordre des idées. Mais le langage que l'on veut donner au sourd, doit être égal à celui qui se développe chez l'enfant parlant. Eh bien, les signes n'ont pas l'ordre de construction de la langue parlée; aussi faut-il un travail pénible pour passer d'une construction d'idées à une autre construction.

Il s'ensuit que l'ordre des signes et celui des mots se combattent, et empêchent l'enfant de bien comprendre la langue nationale parlée.

Par conséquent, il y a plus de difficulté à instruire des enfants qui ont commencé à apprendre par les signes que des enfants avec lesquels on peut commencer et continuer franchement par la parole. La parole élève les sourds-muets à notre niveau, au niveau des entendants.

Président. — À présent il faut donner la parole à un adversaire, à monsieur Boucher.

Boucher. — Je serai bref, parce que time is money. Je demande si l'enseignement mixte tel que je vous l'ai exposé, ne peut pas rester avec la parole pure. Je crois qu'il n'existe pas de contradiction entre les termes. À l'école il faut que la langue officielle soit la parole. Par langue officielle j'entends que le maître parle toujours à l'élève et l'élève au maître par la parole; qu'à l'étude, pendant la récréation, en classe, au réfectoire, on parle toujours, plus ou moins mal (il y a des parlants qui parlent très mal, et des sourds-muets qui parlent mieux qu'eux), mais quand on veut donner des

explications il faut employer des signes. Dites *eau* : l'enfant ignore si c'est la voyelle *o*, l'exclamation *oh* ou *veau* ; écrivez le mot ; s'il ne comprend pas, alors il est utile d'avoir recours aux signes. M'a-t-il compris ? Alors je lui ferai dire *eau* (il donne d'autres exemples : *parapluie*, *rivière*, *île*). Que la langue officielle, aux écoles soit donc la parole, la parole pure ; et quand vous faites des signes, n'ouvrez pas la bouche.

Président. — Je prie les orateurs d'être fort brefs, ou de renoncer à parler, si d'autres orateurs ont déjà exprimé les mêmes idées.

Brambilla. — Après la splendide exposition faite par monsieur le Président et traduite par monsieur Guérin, je crois inutile de continuer mon discours : ce ne serait qu'un faible écho de leurs paroles. Je désire cependant ajouter quelques mots, et c'est que les idées que j'ai exposées aujourd'hui sont déjà mûres, parce que j'ai eu le bonheur et l'honneur, pendant mon expérience, d'avoir comme directeur celui que vous avez choisi comme président de ce Congrès, et d'avoir comme collègue un maître du langage articulé, lequel après en avoir reconnu l'importance, en proclame toujours l'efficacité : je parle de mon très cher ami Antoine Forni ici présent, à la constance de qui les sourds-muets doivent toujours être reconnaissants.

Président. — Je donne la parole à monsieur Balestra, en espérant qu'il sera aussi bref que s'il ne l'avait pas.

Balestra. — *Sera venientibus ossa* ; — Qui arrive tard, loge mal. Vous avez tous admirablement parlé ; mais moi je veux boucher un trou. Premièrement : méthode objective. Dieu, après avoir créé l'homme, lui donna la parole, et Adam a donné un nom à tous les animaux ; ce fut donc Dieu lui-même qui nous fournit la méthode objective orale. Cette méthode est comme le grand ordre de l'école nationale de Paris. Dans mes voyages j'ai

visité presque toutes les écoles d'Italie, d'Allemagne, de France, de la Belgique, de la Suisse, de la Hollande, de l'Espagne, de l'Angleterre ; cependant je n'ai jamais rencontré un éclectique qui fût partisan de la parole ; je trouvai une seule exception, monsieur Gallaudet. Nous faisons ce que nous pouvons. En Amérique n'a-t-on pu faire autant ? Au moins retournez en Amérique comme des apôtres. On parle de méthode française, de méthode allemande ; je pourrais dire aussi de méthode suisse, parce que, en 1692, Conrad Amman publia un excellent livre sur l'instruction des sourds-muets ; laissons-là ces adjectifs de nationalité, et disons méthode orale. Voici maintenant mon opinion :

*Se il ver non è al sicuro,
Mettiamo orale puro ;
Se poi non v'è lacuna,
Mettiam due voci in una*¹.

Simplex sit quod vis. Il ne faut pas dire sourd-muet, mais sourd. Au prochain Congrès, quand nous serons tous pour la méthode orale pure, on mettra simplement orale. Vous comprendrez que monsieur Tarra est une autorité pour nous, et moi, avant tous je le remercie. Il a dit qu'il faut que l'enfant reste tranquille. Eh bien : il y a la parole mécanique, et alors faites le plus de signes que vous pouvez ; ensuite il y a la parole scientifique : des mouvements quand il s'agit de donner la voix ; de la tranquillité quand il s'agit de donner la parole. Une autre raison. Je suis professeur de physiologie. Il y a des yeux télescopiques et des yeux microscopiques ; regardez des montagnes fort éloignées et aussitôt après regardez un livre : vous ne lirez pas, parce que l'œil s'est dilaté ;

1. Si le vrai n'est pas bien clair, mettons orale pure ; si, au contraire, il n'y a pas de lacune, mettons deux mots en un seul.

si vous faites des gestes, c'est-à-dire de grands signes, votre élève n'aura pas l'œil microscopique pour voir les petits mouvements des lèvres.

Monsieur Eckborn de Suède nous a dit des choses fort graves ; il a dit qu'il a des enfants très grands ; et moi j'ai des enfants barbus : cependant on les fait parler. On ne recevra pas les idiots, mais on recevra toujours les sourds-muets.

Hugentobleh. — Le temps presse ; je crois que les défenseurs de la méthode orale pure se sont fait bien entendre. C'est le tour des adversaires : après on ira aux voix.

Fr. Hubert. — Mesdames et messieurs : M. l'abbé Guérin a demandé mon témoignage sur ce que j'ai vu en Italie, il y a quelques mois. Avant tout je dirai que nous autres, frères de Saint-Gabriel, nous enseignons la parole dans nos écoles depuis 1847. En 1847 un de nos frères, de l'école de Lille, alla visiter à Paris l'Institution de M. Dubois où l'on enseignait par la parole. Mon confrère, revenu à Lille, rapporta ce qu'il avait vu et nous amena à enseigner la parole. Dès lors l'enseignement de la parole se développa et se perfectionna de plus en plus. Pendant ces dernières années on apprit qu'en Italie on n'enseignait que par la parole et que l'on ne faisait pas de signes. Je demandai à notre supérieur général la permission de venir voir. Il me l'accorda ; bien plus il me recommanda de vérifier de mes propres yeux ce dont il s'agissait. Notre supérieur n'est pas ennemi de la lumière ni du progrès ; loin de là, il les favorise de son mieux. Je suis donc venu en Italie avec un de mes confrères et j'ai visité les écoles de Gênes, de Sienne, de Côme, de Pavie, de Milan. Je suis bien aise d'exprimer devant ce Congrès tout ce que j'ai de reconnaissance envers messieurs les directeurs et professeurs pour l'obligeant accueil que l'on vient

de nous faire. J'étais venu en Italie fort prévenu contre l'enseignement de la parole pure. Je ne croyais pas que l'on pût instruire les sourds-muets sans signes ; mais en visitant les écoles et en voyant que les élèves et tous les élèves parlent, que tous lisent le mouvement des lèvres, non seulement de leurs maîtres mais aussi de leurs camarades ; en voyant qu'il y avait entre eux un échange d'idées ; en m'assurant que les intelligences se développaient et que l'on atteignait à un degré d'instruction égal à celui que nous obtenons par notre méthode, mes préventions sont tombées et je suis rentré en France converti. Avant d'arriver à ma maison maternelle, je passai par Bordeaux et me présentai à cette Institution-là, où, grâce à la bienveillance de M. le directeur et de la supérieure, je pus voir les essais que l'on fait avec les élèves de la première année, et ce que j'y vis, me raffermît dans ma conviction ; car tout ce que l'on faisait en Italie, se faisait déjà à l'école de Bordeaux et avec succès. Je communiquai ce que j'avais vu et entendu à tous mes confrères et ils en furent étonnés, tout en me croyant sur parole, et sentirent naître en eux le désir d'assister au Congrès de Milan aussi nombreux que possible. Mais une grave difficulté s'opposait à leur voyage : l'argent ; parce que nous ne sommes pas riches. Cependant, grâce à la générosité de nos amis, confrères et bienfaiteurs, et entre autres de M. Pereire, nous pûmes venir ici nombreux, et je puis dire que nous sommes tous convaincus, après ce que nous avons vu et entendu, que la méthode orale pure est la meilleure. Nous exprimons donc le vœu qu'on s'adopte dans toutes nos Institutions, et de notre côté nous nous mettrons à l'œuvre avec tout le zèle dont nous sommes animés.

Président. — Si quelqu'un croit avoir de nouvelles raisons à opposer, il a la parole, car je pense qu'il est inutile de laisser

d'autres orateurs parler en faveur de cette méthode. Mais si personne ne demande à parler, je mets aux voix la proposition de M. Hubert.

Bourse. — Messieurs, le révérend frère Hubert est venu à simplifier la mission que M. l'abbé Guérin m'avait, pour ainsi dire, confiée. Ce qu'il vous a dit, est l'histoire de ses convictions et en même temps des nôtres. Nous avons visité nous aussi les principales écoles d'Italie, et comme nous y avons recueilli les preuves les plus évidentes, les plus incontestables de la supériorité de la méthode d'articulation sur celle de la mimique, nous nous sommes loyalement rendus et nous sommes arrivés ici au Congrès avec des convictions qui ne pouvaient plus être ébranlées. Nous avons trouvé ce qu'avait souhaité notre Congrès de Lyon. Nous avons trouvé notre chemin de Damas, inévitable chemin, dont a parlé M. Houdin dans la dernière séance de ce Congrès. Cependant il me reste quelque chose à dire sur la ligne de conduite que nous avons cru devoir suivre au Congrès de Lyon ; et il est peut-être nécessaire que je donne une explication, si ce n'est pas pour vous, messieurs, pour les membres qui ne sont pas présents et qui pourraient nous demander compte de ce changement dans nos opinions. Nous le dirons bien simplement. Quand nous sommes allés à Lyon l'année passée, ç'a été avec les sentiments du plus profond dévouement à la cause des sourds-muets ; mais nous n'étions pas assez préparés aux idées qui nous ont été manifestées. Quelle que fût l'éloquence des orateurs qui prirent la défense de la parole, quelle que fût leur conviction, ils n'avaient pas complètement réussi à les faire entrer dans notre esprit : c'est pourquoi sans vouloir nous prononcer définitivement sur cette question, nous avons exprimé un vœu d'où il résultait que nous désirions que l'enseignement de la mimique pût aller de plein pied avec

celui de l'articulation. Voilà l'explication de notre conduite à Lyon. Cependant, tout en émettant ce vœu, nous avons conclu par cette déclaration: soyez persuadés, nos chers collègues, que nous n'avons pas de parti pris ; seulement la lumière n'est pas encore faite pour nous ; et nous vous promettons de faire tous nos efforts pour que la lumière se fasse le plus tôt et avec le plus d'éclat possible. C'est là ce que nous sommes venus chercher ici, sans craindre la fatigue, ni tous les inconvénients qui pouvaient résulter d'un voyage en Italie dans cette saison.

Maintenant permettez que je m'adresse à l'éminent représentant du Ministre de l'Intérieur de France. Nous autres Français nous avons une prière à lui adresser. Nous adoptons sans réserve l'articulation comme méthode d'enseignement pour les sourds-muets, la méthode orale pure ; mais nous ne pouvons pas nous dissimuler qu'il surgira pour nous, dans nos Institutions, des difficultés matérielles qu'il ne tient pas seulement à nous de faire disparaître. Le temps qu'on nous accorde pour la plupart de nos élèves, est de six ans.

Ce temps a été déclaré suffisant pour ouvrir l'intelligence des sourds-muets ; mais aussi trop restreint pour le former. Nous prions donc respectueusement l'honorable représentant de la France de se faire l'interprète de notre désir auprès du Ministre de l'Intérieur: qu'il veuille bien faire comprendre aux Conseils généraux de France, lesquels d'ailleurs se sont toujours montrés bienveillants et généreux à l'égard des sourds-muets, la nécessité de permettre que l'on prolonge le temps accordé pour cette éducation.

Convert. — Je n'ai qu'une simple remarque à faire. Je suis partisan, je l'avoue, de la méthode orale pure ; et quand je devrai voter, je lèverai deux mains, au lieu d'une: mais il me semble

que tous les sourds-muets, ainsi que l'a fait observer monsieur le directeur de Stockholm, ne sauraient être instruits par la même méthode, par l'articulation. Quelques-uns ne doivent passer dans nos écoles que deux ou trois années (et les messieurs qui ont rédigé le programme l'ont compris, parce qu'ils ont mis des articles touchant ces sourds-muets qui nous arrivent fort tard et y restent fort peu) : pour eux on ne peut admettre sans restriction ce qu'a dit M. Guérin en affirmant que les signes rendent incomplètement la pensée du sourd-muet. C'est là pour moi une erreur absolue. M. Guérin a dit que les signes ne rendent, tout au plus, que le cinquième de la pensée. Mais il suffit de s'en rapporter aux connaissances philosophiques pour voir ce qu'il y a de raisonnable dans une telle affirmation. La parole articulée, ainsi que le signe mimique, est un signe conventionnel et n'exprime que l'idée qu'on lui attribue, l'idée que l'usage lui a attribué. Or, dans l'expression des idées, le signe mimique a autant de valeur et de puissance que la parole articulée. Par exemple, M. Guérin a dit : Je veux exprimer l'idée de Dieu : le signe Dieu sera plus impuissant que le mot Dieu à donner au sourd-muet l'idée de l'Éternel „. Je pense que l'un n'est pas moins propre que l'autre à lui fournir cette idée. Le mot Dieu ne saurait donner l'idée de la divinité. Dans nos Institutions françaises, où certains élèves ne sont instruits que par la méthode des signes, les sourds-muets ont cependant une idée parfaite de Dieu, dont ils connaissent les attributs qu'il faut affirmer. Il en est de même des autres exemples cités par M. Guérin. Pour les sourds-muets le signe n'exprimerait-il que l'idée matérielle du corps ? Non. Demandez-lui la définition de homme : et il dira que c'est un être composé d'un corps et d'une âme, créé par la toute puissance de Dieu, doué d'une vie terrestre et d'une vie éternelle. Alors, comment pourrions-nous

apprendre à des certains sourds-muets idiots, ou qui arrivent trop tard, les idées et les connaissances suffisantes de leur devoir? Gomment pourrons-nous créer en eux la conscience chrétienne, et, par conséquent, le moyen de les mettre sur la voie que le Créateur leur a destinée? Il faut bien qu'il y ait une méthode pour suppléer à cela: si une méthode d'instruction est impossible, une autre sera possible.

Peet. — (Il lit et cite l'exemple d'un enfant qui a perdu les mains et qui, par conséquent, ne peut faire de signes. Alors, ajoute-il, nous sommes forcés de l'instruire par la parole pure).

Président. — Maintenant, après une très courte explication, je proposerais la clôture. Cette explication pourra servir à rendre plus parfait le critérium sur notre mode d'application de la méthode orale pure, en répondant par là à une objection très juste, si nous renvoyons de nos Institutions les sourds-muets qui ne peuvent parler ou qui sont plus faibles d'intelligence. Non, notre Institution, comme les autres d'Italie, où l'on enseigne à parler, reçoit aussi les enfants les plus faibles, pourvu qu'ils ne soient pas des idiots; et, en suivant un programme plus limité, elle les amène peu à peu à parler et à lire sur les lèvres: seulement cette classe d'élèves achève en huit ans le programme que les autres ont achevé en cinq, en quatre; mais ils arrivent tous, au moyen de la parole, à la connaissance de ce qui est nécessaire, à la vie présente et à la vie future. Dans ce but il y a dans notre Institution une classe spéciale pour certains sourds-muets, lesquels, mêlés aux autres amèneraient de la confusion. Dans cette classe spéciale, comptant cinq élèves, sont les plus faibles. Et si aujourd'hui même quelques-uns voulaient venir visiter notre Institution pour voir où en sont les plus faibles avec la parole, nous les accueillerions bien volontiers, et donnerions par là la réponse à une

objection qui, je le répète, serait très juste, si elle se fondait sur la vérité.

Guérin rexit en français ce qu'a énoncé le président.

Claveau. — Messieurs et mesdames! Je n'ai demandé la parole que pour répondre à la demande publique qu'a bien voulu me faire notre honoré compatriote M. l'abbé Guérin. On a invoqué mon témoignage pour dire ce que j'ai vu dans les différentes contrées de l'Europe par rapport aux merveilleux résultats de la méthode orale, que j'ai pu vérifier. Mais d'autres témoins se sont levés, M. le chanoine Bourse, le frère Hubert : aussi toutes les informations et toutes les discussions me paraissent-elles désormais oisives. La lumière est faite : et il ne me reste plus qu'à rappeler la parole que disait, ô Italiens, votre immortel poète :

O dolce lume, a cui fidanza i' entro,

Per lo novo cammin tu ne conduci,

Dicea, come condur si vuol quinc'entro.

Messieurs, la lumière est faite : je crois qu'à présent vous passerez à la clôture immédiate, et que vous voterez pour la méthode orale pure.

Président. — La clôture est donc approuvée. Messieurs les instituteurs des sourds-muets pauvres de Milan ont présenté cette proposition (Il lit) ¹.

Franck. — Mesdames et messieurs! Pour l'intérêt que je porte

1. Dans cette rédaction, dont on n'a pas conservé de copie, les dits instituteurs, après quelques considérations rationnelles et pratiques sur l'importance de la méthode orale, comme moyen unique d'enseigner le langage et toutes sortes de connaissances, excluaient tout tempérament modifiant le principe absolu que l'enseignement doit être donné par la parole pure.

2. Ce verdict, avec quelques amendements, est celui qui a été approuvé et que l'on donne plus loin.

au triomphe de la méthode orale, je demande qu'à un verdict trop métaphysique on en substitue un autre plus pratique, qui est le suivant (Il lit) ².

Fornari. — J'ai quelques remarques à faire sur les deux verdicts que l'on vient de proposer. Par rapport au premier, moi aussi je suis d'avis que dans une question toute pratique comme là notre, il ne faut pas faire parade d'idées métaphysiques, pouvant donner à redire et soulever des discussions abstraites sur notre terrain, qui n'est pas vraiment un terrain philosophique. Nous sommes sur un terrain pratique, et les idées, aussi bien que les paroles doivent être fort nettes. Mais, d'ailleurs, je fais observer que nous avons discuté deux questions, et nous, par notre verdict, nous devons, au moins par politesse, répondre aux deux demandes, savoir : 1° déterminer exactement les limites qui séparent les signes méthodiques des signes naturels ; 2° expliquer en quoi consiste la méthode orale pure, en montrant la différence qui existe entre celle-ci et la méthode orale mixte. Eh bien, moi je suis d'avis que le verdict devrait être conforme à la demande, et que par conséquent il devrait expliquer ce que c'est que la méthode orale mixte et la méthode orale pure, et ajouter que, considérant les avantages de l'une sur l'autre, le Congrès déclare ce que bon lui semble. Par suite de ce raisonnement j'ai rédigé, *stans pede in uno*, de cette manière le résumé de mes idées : « Vu que les gestes naturels se distinguent des signes artificiels et des méthodiques, étant spontanés et ayant été inventés pour le besoin urgent de se faire comprendre, gestes différents selon les personnes, mais à la portée de toutes les intelligences ;

Vu que la méthode orale mixte est celle qui, pour l'instruction des sourds-muets, se sert indifféremment des signes et de la parole ;

Vu que la méthode orale pure, sans nier la nécessité relative de quelques gestes naturels primitifs, au commencement de l'instruction, comme moyen de communication, n'a qu'un but suprême, celui d'enseigner la parole (c'est-à-dire à parler et à lire sur les lèvres le plus exactement possible), avec un exercice si continué qu'elle devienne le moyen unique de communication et la forme unique de la pensée, comme pour les entendants-parlants ;

Le Congrès :

« Considérant les plus grands avantages qu'a la seconde méthode sur la première, décide de donner la préférence à la méthode orale pure. »

Franck. — La méthode orale mixte ne consiste pas à se servir indifféremment de la parole et des signes, mais elle s'en sert simultanément.

Fornari. — Et moi j'ôte le mot indifféremment, et tout est dit.

Marchiò. — Je crois avoir trouvé une rédaction qui peut concilier bien des choses. C'est celle-ci :

« Considérant que tout sourd-muet, susceptible d'une instruction commune et régulière, peut-être amené à prononcer intelligiblement la parole humaine et à la lire sur les lèvres de celui qui parle ;

Considérant que quelque puissant auxiliaire que puisse paraître au commencement l'usage des signes, il est sans aucun doute nuisible au développement régulier de la parole, c'est-à-dire du moyen unique de communication entre le sourd et la société ;

« Le Congrès émet le vœu :

Que le fondement de l'éducation et de l'instruction du sourd-muet soit la parole parlée et ensuite écrite, en excluant le signe dans toutes les circonstances possibles.

Monsieur le Président propose de mettre aux voix la première rédaction (celle des maîtres) ; mais le chanoine Bourse fait remarquer que, parmi tant de verdicts, il est impossible que tous les membres se soient, fait une idée exacte de chacun ; aussi veut-il que l'on renvoie le vote à demain.

À la suite d'une discussion animée, M. Marchîo retire sa rédaction et messieurs les maîtres la leur. Après quelques minutes de sursis, la séance est reprise, et le Président dit :

Président. — Messieurs, il y a deux rédactions, l'une de M. Franck et l'autre de M. Fornari. Je mets aux voix celle qui a été présentée la première, savoir :

Le Congrès:

Considérant que l'usage simultanée de la parole et des signes a l'inconvénient de nuire à la parole à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare que la méthode orale pure doit être préférée.

Cette rédaction, mise aux voix, est adoptée à la grande majorité contre 16 voix contraires.

Président. — Hier nous avons levé notre séance en criant : Vive la parole ! Aujourd'hui nous dirons : Vive la parole pure !

L'Assemblée accueille le vœu au milieu de vifs applaudissements.

Avant de lever la séance, monsieur le Président lit les noms des membres du Comité organisateur pour le prochain Congrès ; savoir les MM :

B. St. John Ackers	Prinknash Park, Gloucestershire.
Abbé Serafino Balestra	Côme.
Dir. chan. Bourse	Soissons.
Secrét. D ^f David Buxton	Londres.
Prof. Adolphe Franck	Paris.
Prof. Pasquale Fornari	Milan.

Dir. abbé Éliseo Ghislandi	Milan.
Prof. Émile Grosselin	Paris.
Abbé Louis Guérin	Marseille.
Dir. Auguste Houdin	Paris.
Inspecteur frère Hubert	Saint-Laurent (Sèvre-Vendée).
Dir. Jacques Hugentobler	Lyon.
Dir. Gustave Hurriot	Bordeaux.
Secrét. Ernest La Rochelle	Paris.
Dir. M. Magnat	Paris.
Père Marchiò	Sienna.
Dir. frère Marie Pierre	Puy.
Dir. J. L. Peet	New York.
Eugène Pereire	Paris.
Dir. D ^r Peyron	Paris.
Dir. Roessler	Hildesheim (Hanovre).
Dir. abbé Giulio Tarra	Milan.
Dir. D ^r Treibler	Berlin.
Dir. L. Väisse	Paris.
Prof. Richard Elliot ¹	Londres.
Dir. frère Vimin	Saint Etienne,
Abbé Armand Goislot	Paris.

1. Les deux derniers ont été ajoutés après juste réparation à l'oubli qu'on en avait fait. Le rédacteur.

VI^{ÈME} SÉANCE DU 10 SEPTEMBRE

à 8 heures du matin.

La séance ouverte, le secrétaire général lit le procès-verbal de la séance précédente, que l'abbé Guérin traduit en français et M. Kinsey en anglais.

On donne lecture d'un télégramme de Berlin de M. Fürstenberg, proposant cette ville comme siège du prochain Congrès en 1882. Il est proposé et adopté un remerciement à M. le Préfet de la ville et de la province, à la Municipalité, au Conseil provincial et au Gouvernement pour les secours et la protection qu'ils ont généreusement accordés au Congrès.

De même on propose et l'on adopte un remerciement au Comité organisateur de Paris et un autre au Comité local et aux deux Institutions de Milan.

Fornari. — Hier, à propos du vote du verdict qu'a rédigé M. Franck, quelques membres sont tombés dans une équivoque qu'il est nécessaire de dissiper par une explication. Dans la contre-épreuve quelques uns ayant levé la main, on a interprété cet acte comme étant hostile à l'esprit des deux verdicts, lequel, au fond, était identique ; et, s'il y avait une diversité, ce n'était réellement que sur la forme. Moi j'ai été du nombre de ceux qui ont levé la main ; et c'était juste ; j'avais proposé une rédaction, aussi ne pouvais-je pas, sans me contredire, approuver celle d'un autre. Mais aujourd'hui je dois déclarer que, de ma part, je n'ai nullement eu l'intention de voter contre l'esprit de la rédaction de M. Franck ; bien plus je suis tellement sûr que quelques membres en levant hier la main, étaient de mon avis et ne voulaient par là que donner la préférence à une rédaction du verdict plutôt qu'à une

autre (dont l'esprit, je le répété, est identique), que je les invite à lever aujourd'hui la main avec moi, pour approuver ainsi la méthode orale pure (Sur seize douze lèvent la main).

Lazzari. — Je propose que l'on mette dans le procès-verbal que le vote a eu lieu à l'unanimité.

Fornari. — Je voudrais ajouter une autre petite observation. Si j'ai tenu à ma rédaction, malgré la certitude de succomber, on peut aisément comprendre que ce ne fut certainement pas pour le plaisir de me voir inexorablement mis de côté, ni à cause d'une prédilection déraisonnable pour mon œuvre ; c'est pourquoi je suis bien aise de vous dire que si en apparence, avec ma main, je n'ai pas approuvé la rédaction de M. Franck, mon cœur l'a approuvée cent fois et avec plaisir ; et je vais vous dire pourquoi. Autrefois M. Franck était opposé à la méthode orale. Mais, loyalement, dès 1875, ainsi que je lis dans le Journal officiel de la République française du 7 août dernier, il avait déclaré qu'il saura changer d'avis devant des efforts couronnés d'un succès durable et général. Eh bien, M. Franck a tenu sa parole, lui qui est un philosophe éminent, qui est le représentant du Gouvernement français, lui qui était adversaire de la parole, il a proposé lui-même un verdict en faveur du système de la parole, que ses compatriotes ont adopté à l'unanimité et avec applaudissement. C'est un grand honneur que l'on a rendu à l'Italie, et je vous en remercie au nom de mes concitoyens, à mes confrères d'au delà des Alpes ; mais on a rendu en même temps un grand hommage à la vérité : ce qui revient à la gloire de la grande et généreuse nation, à la mère du premier apôtre de nos malheureux, l'abbé de l'Épée ¹.

1. Celui qui connaît les éventualités qui se présentent dans les Assemblées délibérantes, ne trouvera pas imprudent que l'on garde une rédaction de

(Le Président donne communication d'une requête de M. Gallaudet par laquelle, devant repartir ce jour-même, il demande qu'on lui permette de lire son petit mémoire, dont le sujet serait très important, surtout pour les Institutions qui veulent donner à leur élèves une instruction plus étendue, et telle qu'il l'a introduite dans son Institution de Washington, avec un programme et avec une organisation toute spéciale. Cette lecture cependant répondrait au 2^o article, des Questions spéciales, formulé en ces termes: « Où et comment peut-on donner aux enfants que leur surdité empêche de faire leurs études classiques un enseignement semblable ou équivalent à celui qui se donne aux entendants-parlants dans des établissements d'instruction secondaire? » La demande de M. Gallaudet est admise. Après en avoir remercié l'Assemblée, il lit son rapport (V. à l'Appendice le mémoire de M. Gallaudet).

Hugentobler. — Avant tout je veux remercier M. Gallaudet de son beau mémoire, d'autant plus qu'il entre fort bien dans mes vues en fait d'Université de sourds-muets. J'ai été doublement heureux d'entendre les détails de cette Université, car nous les connaissions depuis bien des années par ouï-dire ; mais nous n'avions jamais voulu ajouter foi à sa réelle existence ; quoique nous eussions l'honneur de connaître de près M. Gallaudet comme une personne très sérieuse. Je crois que les Américains ont eu une excellente idée en instituant de ces sortes d'écoles, parce que parmi les sourds-muets nous avons des intelligences exquises,

réserve dans les cas les plus importants. Je devais dire cela, quelqu'un m'ayant fait observer que j'avais conservé la mienne malgré un désavantage si évident, quand les autres avaient déjà retiré la leur, en voulant rendre un hommage direct à l'illustre M. Franck.

d'élite. Nous avons en Allemagne une centaine d'institutions, qui nous fourniraient un contingent d'étudiants propres à être admis à une Institution supérieure. Je vous citerai l'exemple d'un sourd-muet âgé de 16 ans, Maurice Koeclin, mon élève, qui a subi avec assez de succès les examens de baccalauréat en lettres, et qui connaît le français, le grec et le latin. Ce n'est ni une exagération, ni une vanterie ; mais on peut faire cela quand il s'agit d'un enfant d'une famille riche, et non pas quand il est question d'un pauvre enfant à court d'argent ou d'intelligence. Mais s'il y avait une Institution pareille dans tous les états et secourue par l'État lui même, nous pourrions donner à ces enfants une instruction complète, à laquelle ne suffisent pas nos Institutions actuelles. C'est pourquoi j'émetts le vœu que l'on organise en Europe une Institution consacrée à l'instruction supérieure des sourds-muets.

Président. — Je vous prie de formuler vous-même votre vœu.

Marchiò. — Je crois que tant qu'il y a des sourds-muets auxquels on ne peut donner aucune instruction, une telle proposition est inopportune. Avant tout, il faut pourvoir à l'enseignement indispensable pour tous les sourds-muets ; ce qui manque jusqu'à présent ; ensuite on avisera au reste.

Kinsey. — Nous concentrons nos efforts sur tout l'enseignement des sourds-muets. Une chose fort importante c'est de savoir si les sourds-muets une fois arrivés au modeste niveau auquel nous pouvons les porter, peuvent pousser plus loin leur instruction, au moins un certain nombre, c'est-à-dire s'élever jusqu'au niveau des entendants-parlants, jusqu'à l'Université. M. Gallaudet nous a dit qu'un nombre considérable de ces élèves se sont adonnés à l'enseignement après avoir obtenu leur diplôme. Or je demande si ces instituteurs sortis de l'Université de Washington, ont pu instruire des entendants-parlants ou seulement des sourds-muets.

Gallaudet. — Il va sans dire que les sourds-muets ne peuvent pas instruire les parlants.

Kinsey. — J'ai demandé cela parce que j'ai observé dans le mémoire de M. Gallaudet que dans certains cas il avait hésité à délivrer un certificat universitaire à des élèves qui ne connaissent pas bien l'anglais.

L'abbé Balestra remarque que pour admettre une université on doit, admettre aussi un gymnase et un lycée pour les sourds-muets dans quelque ville principale d'Italie ou d'Europe, et une université, par exemple, à Paris.

Président. — J'approuve l'idée de mon collègue Marchiô. Je serais d'avis que, tout en votant pour le futur perfectionnement de l'instruction des sourds-muets, notre œil et notre cœur doivent s'arrêter sur les malheureux qui, actuellement, ne peuvent pas même avoir les principes de l'instruction. C'est pourquoi je propose que notre Assemblée ajoute aux vœux précédents un autre non moins important. Je propose donc que chaque groupe national émette un vœu pour obtenir des Gouvernements respectifs, que l'on pourvoie, par une loi spéciale, à l'instruction de tous les sourds-muets pauvres.

Ekbohrn. — Je dois vous dire, messieurs, que dans mon pays et dans les pays voisins cela a été fait : au Danemark depuis longtemps et en Norvège depuis un an.

Président. — Et nous proposons comme modèle la Norvège et le Danemark.

M. Treibel aussi parle contre l'inopportunité de songer à l'institution d'écoles supérieures, quand on n'a pas encore pourvu à l'instruction primaire de tant de sourds-muets.

Hugentobler. — M. Treibel me combat, et j'avoue qu'il est beaucoup plus pratique que moi. Il dit que nous demanderions

aux Gouvernements l'impossible, et qu'il nous doit suffire de demander le possible. Bien d'autres choses il faut demander avant les écoles supérieures: d'abord c'est le pain quotidien, le superflu viendra après. Avant tout, dit-il, il faut considérer que nous avons encore en Allemagne et en bien d'autres pays d'Europe, des sourds-muets n'ayant aucune instruction; faisons en sorte qu'ils aient tous leur pain quotidien. Selon lui dans les écoles d'Allemagne et même de France, la durée de l'instruction n'est pas suffisante: 4, 5, 6 années d'instruction ne suffisent pas du tout. Par conséquent prions le Gouvernement et la charité publique qu'ils nous fournissent les moyens de prolonger le temps de l'instruction. En troisième lieu demandons que l'on pourvoie aussi aux sourds-muets qui sortent des écoles de perfectionnement. Nous pourrions par là conserver et augmenter en eux les connaissances qu'ils ont acquises. Voilà ce qu'a dit avec beaucoup de raison et de justesse M. Treibel: il serait d'avis qu'il se formât dans les différents pays des sociétés de patronage, ayant pour but de réaliser ce programme. Maintenant je vais parler pour mon compte. Je comprends que ces messieurs ont raison, et je retire mon vœu; quand tous les sourds-muets auront le pain de chaque jour, nous demanderons aussi pour eux le superflu.

Elliot. — Je désire ajouter quelques mots sur la question. M. Gallaudet nous a parlé des mesures que l'on a adoptées dans son pays pour l'instruction des sourds-muets, depuis la condition la plus basse jusqu'à la plus haute. Je pense que dans tous les pays d'Europe quelque chose a été fait avec plus ou moins d'étendue. Mais à mon grand regret je dois avouer que dans mon pays cela n'a pas été fait. En Angleterre on a pensé à l'instruction de toutes les classes de la société, excepté celle des sourds-muets. On vient de pourvoir à ce que les enfants des pauvres puissent être instruits

gratuitement de 5 à 13 ans ; mais dans cette prévoyance on a tout à fait oublié les sourds-muets ; ce n'est qu'à la charité chrétienne qu'il faut être redevables si les sourds-muets, chez nous, peuvent encore recevoir un peu d'instruction. Par conséquent ce n'est pas une chose complète, et beaucoup de sourds-muets grandissent sans éducation, ou avec une éducation qui laisse beaucoup à désirer. Quelques propositions ont été faites au Parlement anglais pour réparer cette injustice, mais jusqu'à présent aucune n'a été acceptée. La dernière proposition a été celle d'une prévoyance bien modeste, ne consistant qu'en un secours de 6 francs par semaine à chaque sourd-muet fils de pauvres. Quelle que soit la méthode adoptée, une pareille somme ne saurait être suffisante. C'est pourquoi je serais bien aise qu'un vœu de notre Congrès eût quelque influence sur le Gouvernement. Comme pour les sourds-muets l'éducation n'est pas un avantage, mais une nécessité, je demanderais que le devoir de l'instruction fût une loi pour eux principalement.

Fornari. — Ce dont se plaint, et à juste titre, M. Elliot pour sa patrie, l'Angleterre, se reproduit absolument en Italie. Nous avons une loi récente par une instruction soi-disant obligatoire ; mais qui devient illusoire pour la plupart des sourds-muets. Et vous savez parfaitement combien il y a de ces malheureux en Italie : 15 mille ! Il y a 15 mille individus, auxquels notre Gouvernement dit en vain : instruisez-vous ! si l'on ne pourvoit pas pour eux, qui sont cependant des citoyens, ayant nos droits ; bien plus, si le droit est en proportion du besoin, que l'on sache que si pour les entendants l'instruction est un habit, pour le sourd-muet c'est la nourriture, c'est la vie. Et tant que la civilisation si vantée et les lois seront une amère ironie pour bien des gens, il nous restera encore beaucoup à espérer du progrès... à venir.

M^{me} Rosing. — À Christiania, en Norvège, il a des sourds-muets de bonne famille qui ont été instruits particulièrement. Ces jeunes gens purent parcourir, à l'aide de leurs instituteurs, les études universitaires et subir ensuite leurs examens. Un de ces jeunes gens occupe une place élevée au Parlement et un autre dans une administration. Il faut observer que ce dernier est sourd de naissance et que l'autre l'est devenu à l'âge de 5 ans.

Väisse. — À l'Institution nationale nous avons un professeur sourd-muet de naissance, qui est un mathématicien distingué : nous en eûmes aussi un autre très fort dans les sciences physiques. Le comte Chapelus à Paris, instruit en particulier, a remporté le second prix à l'Université, Je sais qu'à New-York chaque enfant sourd-muet reçoit une instruction. En Danemark aussi, depuis plus de 50 ans, on a pris des mesures de lois pour que tous les sourds-muets soient instruits.

Elliot. — Je voudrais donner une explication. Depuis quelque temps le Comité pour les sourds-muets pauvres de Londres a pris des mesures pour étendre, le mieux possible, le bienfait de l'instruction aux sourds-muets pauvres, en les admettant comme externes dans les Institutions ; mais cela n'est pas encore reconnu par le Gouvernement.

Bourse. — Monsieur le directeur de Berlin vient de manifester une idée qui, à mon avis, pourrait être un peu développée. Il a parlé des écoles de perfectionnement d'Allemagne, et M. Hugentobler, son interprète, demandait que l'on rédigeât un vœu pour la fondation de semblables écoles dans tous les États d'Europe. La question, ainsi formulée, serait trop restreinte. Mais il y en a une autre qui se rattache à celle-ci et qui devient encore plus importante : c'est la question du patronage des sourds-muets après leur sortie de l'Institution. Le sourd-muet, quelque peine que l'on se

donne pour l'instruire, et quelque empressement qu'il ait de profiter de l'instruction, trouvera toujours des obstacles au milieu de la société ; et tout en admettant que, instruit par la parole, il doit trouver sa condition moins malheureuse à cause d'un meilleur moyen de communication avec la société, cependant on ne saurait se dissimuler qu'il se trouvera toujours aux prises avec maintes difficultés, ainsi que tout le monde peut s'en convaincre. En effet, dès leur enfance, les entendants s'instruisent toujours, dans leurs jeux, en chemin, sur les places publiques qu'ils traversent ; tandis que le sourd est presque ordinairement isolé, de manière qu'il ne peut profiter que peu ou point de l'expérience d'autrui. Il s'ensuit que le sourd-muet peut très facilement tomber dans l'erreur ; dans certaines occasions il peut être victime des méchants qui veulent profiter de son inexpérience. Je crois que ces faits et ce raisonnement nous amènent à considérer que pour un grand nombre de sourds-muets il est vraiment nécessaire qu'on ouvre des asiles où ils puissent se faire aux usages de la société et être protégés contre les erreurs dont ils pourraient être victimes par inexpérience ou par un faux jugement. C'est pourquoi j'émettrais le vœu que l'on demande aux Gouvernements de mettre les Institutions à même de pouvoir s'adjoindre ces sortes d'asiles, où les sourds-muets puissent s'adonner à un métier plutôt qu'à un autre, ou à un art sous un patronage qui les protège pour les besoins matériels, et surtout qui les préserve de l'abjection où ils peuvent tomber. Messieurs ! Dans quelques Institutions ces asiles existent déjà. Que l'on me permette d'en citer deux que j'ai visités en France : leurs directeurs sont ici, et je suis bien aise de pouvoir les présenter à vos louanges, qu'ils ont bien méritées : ce sont ceux de S^t-Étienne et du Puy. C'est là que j'ai trouvé l'idéal de ces Institutions. La vaste Institution de S^t-Étienne accueille

un grand nombre de sourds-muets, et je conserve encore l'excellente impression que m'a causée l'ordre parfait avec lequel on les y élève. Au Puy ces infortunés s'occupent spécialement de travaux d'agriculture, et il y a des jardiniers, des agriculteurs, des horticulteurs tellement estimés que les particuliers confient aux sourds-muets le soin de leurs jardins, parce qu'ils sont connus comme des ouvriers habiles et laborieux. Voilà donc les faits et les raisons que j'ai voulu vous apporter à l'appui de ma proposition.

Vaisse. — À l'Institution nationale de Paris aussi on a eu dans cette branche des résultats remarquables: il y a un jardinier chef de premier ordre, et les sourds-muets qui en sortent sont des vrais horticulteurs.

Balestra. — On dit que la parole est d'argent, et le silence est d'or. Malheur à nous, si nous nous tenions à cette maxime à l'égard de nos sourds-muets. L'ange du purgatoire de Dante avait deux clefs. Ainsi nous avons besoin de toutes deux: hier la parole, aujourd'hui l'argent. Sans argent on ne fait rien. Un conseiller de mon pays me dit un jour: le ressort du monde c'est l'argent. Il avait raison. Mais comment en avoir? Voilà le problème. Il faut crier bien haut, comme moi. Si les sourds-muets pouvaient se faire entendre, ils forceraient le Gouvernement à pourvoir un peu mieux à leur sort. Mais les sourds-muets ne peuvent point se faire entendre. Certainement je ne serai jamais ministre: mais dans mon idéal, mon bilan serait:

1° les sourds-muets et les aveugles ;

2° les enfants pauvres ;

3° les ingénieurs ;

et puis, si l'on a de l'argent de reste, les avocats.

Stainer. — (lit, mais il est interrompu, parce qu'il n'est pas dans le sujet).

Président. — Comme les questions 4, 5 et 6 sont liées entre elles, je demanderais qu'on les développe comme une seule.

Hugentobler. — L'enfant sourd vient au monde avec toutes les dispositions intellectuelles, qui caractérisent l'enfant ordinaire ; et l'éducation de l'un et de l'autre commence le jour de leur naissance. Sauf quelques observations d'un intérêt général, nous n'avons, quant au sourd-muet, point à nous arrêter aux deux premières années de son existence, parce qu'elles ne nous offrent rien de bien saillant, d'autant moins que même les parents les plus attentifs ne se doutent guère de la surdité de leur enfant avant cette époque, c'est-à-dire, avant l'heure où un enfant qui entend commence à parler. Nous croyons aussi qu'il n'y a point ou très peu de différence entre le développement de l'enfant sourd et celui qui jouit de l'ouïe, jusqu'au jour où celui-ci fait ses premiers essais dans notre langage ; et c'est à partir de ce moment seulement que les progrès intellectuels du sourd-muet sont ralentis, ou même arrêtés s'il vit dans l'abandon.

C'est donc là que commence notre œuvre d'éducation : à nous de faire sortir nos élèves de cet état d'infériorité, où ils demeureraient si l'usage de la parole leur restait étranger.

Voici les principes fondamentaux sur lesquels nous basons notre enseignement :

1°. De même que le corps et l'âme ne se développent point indépendamment l'un de l'autre, mais harmoniquement ensemble, de même les divers enseignements qui touchent, pour ainsi dire, au corps et à l'âme du langage, ne doivent-ils pas être traités les uns après les autres, mais, autant que possible, les uns à côté des autres.

2°. La difficulté qu'offre pour le sourd-muet le développement des sons et l'établissement de leurs liaisons indispensables pour

former les premiers petits mots, rend nécessaire d'isoler au début l'articulation de l'intuition. Celle-ci a pour but d'établir les premières relations entre l'élève et le maître ; tandis que l'articulation proprement dite et d'autre part la lecture sur les lèvres, l'écriture et la lecture, qui se rapportent à l'articulation, feront l'objet d'un enseignement spécial, auquel il faudra consacrer d'abord le plus de temps possible.

3°. Dans la première année, il s'agit moins de faire des progrès rapides sous le rapport du savoir, que d'exercer bien les sons de notre langue et leurs nombreuses combinaisons, afin d'acquérir, autant que possible, de la sûreté et de la facilité pour la parole mécanique et la lecture sur les lèvres. De cette manière on gagne du temps, parce que, plus tard, on ne sera plus arrêté, à chaque pas, par ces premières difficultés dans l'enseignement de la langue parlée.

4°. Aussitôt que l'enfant est en état de prononcer convenablement des mots, on s'en sert dans l'intuition, et l'on commence les premiers exercices de grammaire, basés sur la parole articulée. Dès ce moment les gestes sont abandonnés de plus en plus ; et l'aptitude progressive qu'acquiert l'élève dans la parole articulée, la lecture sur les lèvres, l'écriture et la lecture, les rend de moins en moins nécessaires.

5°. Pour que le sourd-muet apprenne à penser dans la langue parlée et à s'en servir pour communiquer avec son entourage, il faut toujours commencer par le faire articuler, et non par le faire écrire, le mot de l'objet présenté. La langue parlée doit être la pierre angulaire de tout l'enseignement ; car c'est elle aussi qui, plus tard, sera le véritable moyen de communication, soit entre le maître et les élèves, soit entre les enfants eux-mêmes.

6°. L'écriture, constituant pour le sourd-muet la forme visible

du mot parlé, doit intervenir dans l'enseignement dès le début, et plus souvent qu'il n'est nécessaire pour l'enfant entendant; mais il est bien à remarquer qu'elle ne doit être considérée, par nous aussi bien que par l'instituteur public, que comme forme secondaire de l'expression de la pensée.

7°. C'est la vue de l'objet ou de l'action même, et non du geste, qui est la base de tout notre enseignement; c'est la compréhension de la chose, et non celle de la forme, que nous devons avoir constamment en vue.

L'enfant qui entend, n'apprend pas la parole conformément à telle ou telle règle de grammaire; mais son petit langage se forme selon son entourage et ses besoins. La mère lui parle de ce qui le touche de plus près, en employant les formes les plus variées que l'enfant n'apprendra à discerner qu'à la longue. Pour le procédé de la mère parle hautement son succès; car, au bout de peu d'années, son enfant est en pleine possession du langage usuel.

8°. C'est par la pratique que l'enfant entendant apprend notre langue, et non en suivant les règles de la grammaire; et il doit en être à peu près de même pour le petit sourd-muet. Nous basons cette conclusion sur les raisons suivantes:

Par l'observation constante et détaillée des choses l'élève apprend à les connaître à fond.

Son attention n'étant point détournée tantôt par un objet, tantôt par un autre, l'enfant sourd-muet examine bien celui qui lui est présenté, et cet examen attentif en grave profondément les moindres détails dans sa mémoire, ce que facilite considérablement l'étude pour l'enfant aussi bien que pour son maître.

Le développement intellectuel acquis est mis en exercice et complété continuellement.

Par le cercle de plus en plus étendu dans lequel se meut l'enseignement intuitif, l'enfant apprend à connaître rapidement un grand nombre de formes et de tournures grammaticales, qui reviennent et se répètent à chaque instant, et qui sont ainsi mieux retenues que si l'on déroulait, devant les yeux de l'enfant, une longue série d'exercices monotones sur des règles de grammaire, qui, le plus souvent, s'oublie presque aussi vite qu'elles ont été apprises.

9°. Un peu plus tard que l'enseignement intuitif, commencent les exercices de grammaire, mais sans employer de manuel et en se basant essentiellement sur les besoins du moment. Le premier a pour but principal d'apprendre à l'enfant à observer, à mettre en rapport ses idées, à penser; tandis que les seconds rectifient, pas à pas, l'expression de la pensée et lui donnent, peu à peu, la forme dans laquelle se meut notre langage de conversation.

10°. Aussitôt que l'élève est arrivé à comprendre le petit langage usuel de l'enfant, nous devons, autant que possible, mettre ce dernier en frottement avec le monde parlant, car la conversation est tout particulièrement apte à rompre l'enfant aux difficultés de la lecture sur les lèvres, et à le faire entrer en pleine possession de la parole.

11°. Après avoir terminé le cours de l'enseignement intuitif, les exercices de grammaire s'appuient sur les premiers exercices de style et de composition, les comptes rendus de la journée, la description d'un objet, la narration d'un petit événement quelconque, tiré de la vie de l'enfant qui, par ce fait, y porte tout naturellement le plus grand intérêt.

12°. Encore plus tard on met entre les mains de l'élève un livre de lecture contenant des morceaux choisis à la portée de l'enfance. Ainsi, les formes acquises sont dûment répétées, les lacunes

et les omissions facilement comblées, et le langage de notre élève gagne enfin ce développement qui lui permet de comprendre et de se faire comprendre de tout le monde, et de continuer son instruction par la lecture elle-même.

13°. La composition acquiert à ce moment une importance toute particulière et forme le pendant nécessaire et indispensable du livre de lecture. Elle puise ses sujets dans la vie de l'Institution, qui est celle de la famille, dans l'histoire nationale et dans les éléments de la géographie et des sciences naturelles ; elle initie les élèves à la forme de la correspondance intime ou commerciale, etc.

14°. La langue retire de grands avantages des exercices de mémoire, car ils fournissent à l'enfant des termes, des tournures et des phrases pour perfectionner son style. Le sourd ne se rend généralement pas compte du rythme et de l'harmonie qui nous charment dans les productions poétiques. Il apprend avec la même facilité, et sans doute avec plus de fruit, un passage en prose qu'un autre en vers. Pour éviter une mémorisation machinale et, par conséquent, inutile, l'instituteur doit se faire une loi de ne donner à apprendre par cœur, en prose ou en vers, que des morceaux dûment expliqués et bien compris de l'enfant comme forme et comme sens.

15°. La dictée joue à peu près le même rôle dans l'école des sourds-muets qu'on lui a assigné dans l'école primaire: elle a pour but de familiariser l'enfant avec l'orthographe, qui, surtout pour la langue française, s'écarte souvent considérablement de la valeur phonétique du mot. La dictée peut se faire à toute une classe à la fois. L'instituteur veillera à ce que sa bouche soit bien éclairée, et s'assurera d'avoir été bien compris, en faisant répéter, à haute voix, la phrase qu'il vient de prononcer. Pour faciliter le travail du

maître, il lui est permis d'écrire préalablement, sur le tableau noir, les mots nouveaux ou les noms propres inconnus aux élèves, que pourrait renfermer la dictée ; mais dans aucun cas elle ne doit être accompagnée ou complétée par des gestes.

16°. Le recueil de mots est d'une grande utilité et seconde puissamment la mémoire des enfants : il leur facilite en même temps les répétitions et la revue des matières enseignées. Chaque enfant tient donc un carnet (vocabulaire), dans lequel il inscrit chaque mot nouveau, d'abord sans définition, et puis avec définition de plus en plus complète. Ce recueil, fait par l'enfant lui-même sous la direction et le contrôle du maître, amène nos enfants, par degré, à se servir de nos petits dictionnaires de poche. Mais ces derniers, n'étant généralement pas assez bien compris par nos élèves instruits, il serait à désirer que, pour chaque langue, un dictionnaire spécial fût créé pour leur usage dans le genre de celui que Wirsell a publié pour les sourds-muets de langue allemande.

17°. Si la langue doit devenir pour le sourd-muet un corps vivant et un instrument dont il puisse toujours se servir à propos, il est nécessaire que toutes les branches de l'enseignement concourent à son développement et se prêtent à la servir, car chaque branche enseigne au sourd-muet son langage propre, et chacune lui offre l'occasion d'appliquer son savoir acquis.

18°. Nous ne pouvons nous considérer comme ayant atteint le but que nous poursuivons dans l'enseignement de la langue auprès de nos élèves sourds-muets, que :

- quand ils sont arrivés à rendre compte convenablement, soit de vive voix soit par écrit, des principaux phénomènes de la vie ;
- quand ils comprennent les communications d'autrui sur les mêmes matières ;

1. Voir la note page suivante.

- et, quand ils sont assez instruits, pour pouvoir continuer eux-mêmes leur instruction par la lecture ¹.

Marchiò. — La parole avant le réel — la parole et l'objet : — voilà, messieurs, la base fondamentale de l'enseignement oral, voilà la clef magique de l'enseignement du lexique à nos élèves : voilà ce qui nous dispense de recourir aux signes dans la première période de l'enseignement.

La même règle servira à merveille, lorsque du lexique on passera à la langue, et toute cette œuvre portera l'empreinte de l'unité, parce que unique est le principe sur lequel elle repose.

Le travail avancera rapidement et ira vers sa fin sans ambages. Pareil fait ne se rencontrerait pas là où l'enseignement ne serait point en tout soumis à la même précision de pensées.

L'objet et la parole : voilà le vocabulaire du petit muet ; le fait, l'action, la formule du langage, qui rend ce fait et cette action : voilà la grammaire du sourd-muet. Ainsi, vous le voyez, messieurs, dans l'un et l'autre cas il n'y a d'usage et de pratique que là où, tout doucement, on met dans la bouche de l'élève la parole dont il doit se servir pour les besoins de la vie. Dans l'école, le muet apprend la langue par le maître, comme dans sa famille l'entendant l'apprend de sa mère et des personnes qui l'entourent. Mais le maître a, de plus, à vaincre la difficulté d'approprier lentement son travail aux conditions morales de son élève et à ses facultés plus ou moins bornées. La logique entre ainsi dans la part de celui qui enseigne ; et c'est dans ce sens que cet enseignement a le droit de s'appeler pratique et rationnel : pratique, en ce qui regard l'élève ; rationnel, en ce qui concerne la part du professeur.

1. Pour la division des matières et du temps, voir mon plan d'études : Rapport du Congrès de Paris de 1878, pages 136 à 141.

Arrivé à ce point, messieurs, je sens le besoin de vous dire que sur cette matière, comme en tant d'autres choses de ce monde, les avis sont très partagés: on trouve des gens qui, à ce nom de pratique pure, se lèvent, se cabrent, de manière à laisser supposer qu'il s'agit là d'une des plus étranges utopies: utopie où heureusement les faits ne manquent pas pour prouver le contraire dans un langage très éloquent. D'un autre côté, il y a des hommes tellement attachés à la pratique, qu'ils ne croient pas possible qu'on puisse réclamer petit à petit la réflexion de l'élève sur les formules linguistiques, apprises précédemment par pratique avant le fait. À mon point de vue, les premiers ont tort et les seconds n'ont pas entièrement raison. On connaîtra parfaitement mes idées là-dessus, et l'on verra manifestement quelle place j'occupe entre les uns et les autres, si l'on veut prendre la peine de lire les quelques lignes de préface à la méthode d'enseigner la langue, dont nous faisons usage dans notre Institut Siennais. C'est à cette préface que je renvoie. On y verra clairement ma façon de juger en cette proposition, et la manière avec laquelle nous procédons dans l'enseignement de la langue.

Plus d'une fois, mon attention fut arrêtée sur le fait de la promptitude et de la facilité, avec lesquelles l'esprit du sourd-muet peut apprendre et retenir un nombre indéterminé de paroles, et sur cet autre fait de la grande difficulté qu'il trouve, à s'en servir pour la manifestation des ses propres besoins. Cherchant à en trouver la cause, il me vint à l'esprit que les paroles d'une langue ne sont, ni plus ni moins, que comme les chiffres de l'arithmétique, ayant les uns et les autres deux valeurs: l'une absolue, l'autre relative, c'est-à-dire de position. D'après ce jugement je pourrais répondre à quiconque me demandera comment le sourd-muet qui ne rencontre aucune difficulté à apprendre

beaucoup de paroles, ou, en d'autres termes, le vocabulaire, en trouve une très grande, une fois initié aux mystères de la langue, à tenter un effort pour en faire usage: le fait est très naturel: la première chose ne demandant que la connaissance de la valeur absolue de la parole ; la seconde exigeant celle de la valeur relative. Pour moi, apprendre une langue signifie deux choses ; en apprendre le vocabulaire, avec le but de connaître la valeur absolue des mots qui la composent; en étudier la grammaire pour arriver à savoir les lois qui déterminent la valeur relative de ces mêmes mots. Il y a donc pour le sourd-muet une inévitable nécessité d'étudier la grammaire pour connaître la valeur relative des mots ; et si jamais il veut se servir de ces mots pour la manifestation de ses propres pensées, il devra arriver à ce point qu'il entendra ces mots dits par d'autres, au moyen de la langue parlée ou écrite.

On m'opposera le fait que tous les hommes apprennent leur propre langue par la simple pratique; cela ne démontre rien contre mon cas, et je répondrai peu de choses à celui qui trop légèrement me poserait cette objection.

L'entendant-parlant, aidé de ses oreilles, recevant une leçon qui se continue du matin jusqu'au soir, leçon répétée par autant de maîtres qu'il y a de personnes autour de lui, l'entendant-parlant, après 4 ou 5 ans, arrive à peine à manifester toutes ses pensées dans les formes convenables. Si l'objection était sérieuse, le pauvre sourd-muet, privé de l'ouïe, avec peu d'heures de leçon par jour, dans les seuls 7 ou 8 ans destinés à son éducation et instruction, ne pourrait vraiment pas apprendre la langue au moyen de la simple pratique. Mais l'entendant-parlant arrive, sans qu'il y prenne garde, par un très long usage, à connaître les lois qui déterminent la valeur relative des mots: ce qui équivaut à dire

qu'il apprend pratiquement la grammaire de sa langue. C'est cela même que nous devons nous efforcer d'obtenir pour le sourd-muet, sans appareil de formules et de principes abstraits, avec la ressource d'artifices particuliers pour suppléer au défaut de son pauvre esprit, de l'audition et du temps. D'après cette idée, on doit continuer cet acheminement vers la parole et les exercices proposés pour l'enseignement de la langue au sourd-muet.

Le programme de cet enseignement, quel qu'en soit le travail, se résume dans les paroles suivantes: enseigner au sourd-muet avec des expédients pratiques, dans le plus bref délai possible, à connaître la valeur relative des mots dans la proposition. Je dis seulement que, pour simplifier la chose, autant que je l'ai pu, j'ai poussé le travail avec les seuls verbes être et avoir, et que j'ai pour but, dès les premiers mouvements, de porter, petit à petit, l'élève à entendre avec promptitude une proposition, quoique ses éléments se composaient de beaucoup de mots, à répondre avec justesse d'expression aux demandes faites, et à demander à son tour avec facilité et précision: la pratique de la langue consistant justement, s'il s'agit d'un entendant, dans l'action d'écouter la parole et de la comprendre, et s'il s'agit de sourds-muets, dans la lecture sur les lèvres: réponses et demandes.

Il me reste à dire maintenant si, dans cet acheminement vers la parole, j'ai suivi plutôt l'ordre des faits que celui des idées. Le problème étant posé entre ces propositions, que le Congrès n'avait pas résolues, j'allais avec confiance, et je ne pensais pas grande chose à ce sujet. Il me paraissait plus facile et plus naturel pour les sourds-muets de suivre l'ordre des faits, et je m'en tins à ces conseils. Comme épreuve, de temps en temps, je transportai l'élève de la vie réelle dans le champ des idées, et si je n'eus aucun éblouissement pour cette naturelle prédilection que tout

homme porte aux choses qui sont siennes, il me parut du moins d'avoir atteint le but que je me proposais. Toute discussion sur cette proposition me semble donc inopportune, quant au cas qui me regarde. Est-ce que je fis bien ? Est-ce que je fis mal ? À de plus intelligents, de plus pratiques et de plus compétents de décider. Je serai content d'avoir tenté une chose, que je crois de quelque utilité à ces pauvres sourds-muets, dont le malheureux sort n'est pas assez connu, et pour cela même oublié par ceux à qui incombe l'obligation sacro-sainte de l'améliorer pour tous.

Arnold. — Je regarde la 4^{ème} question comme la vraie question du jour. La pensée est l'esprit ; l'esprit est le mouvement ; le mouvement est la force, force spirituelle, force intellectuelle, qui se traduit au dehors par la force matérielle. Où devons nous apprendre la meilleure méthode pour enseigner la langue ? Un petit enfant se chargera de notre instruction.

J'étudierai comment le petit enfant apprend à parler. J'observe que l'enfant met en action la force matérielle pour se mettre en relation avec le monde extérieur. Le langage n'est donc que le vêtement de l'esprit. Le petit enfant apprend par le moyen de tous les accidents qui arrivent au tour de lui dans la vie. Traduire ses actions en parole et en même temps parler, parler et écrire, c'est la vie, c'est l'action. Le petit enfant apprend le langage au milieu de toutes ces diverses manifestations de la vie ; l'action se fait et aussitôt il l'a traduit en paroles. La loi de l'association s'applique ici. Ses actes sont la réponse aux personnes qui soutiennent que les sourds-muets ont besoin des signes. Je dis moi que cela n'est pas : l'action n'est pas un signe, mais c'est le langage de la société ; il n'y a pas besoin de signes entre l'action et la langue : l'action, la parole, l'écriture. C'est ainsi que les divers accidents de la vie

de chaque jour se traduisent en paroles ; c'est ainsi que les petits enfants apprennent leur langue.

Pour la dernière fois je puis parler à l'Assemblée, parce que je dois partir aujourd'hui même. J'adresse mes remerciements à M. le président et à tous les membres du Congrès, pour l'accueil fraternel que j'ai reçu. Il était bon que dans cette cité de St-Charles Borromée, le fondateur des écoles dominicales dans les églises, dans cette ville où il réunissait les enfants pauvres pour les instruire, nous fissions, à notre tour, quelque chose de semblable, à l'exemple encore de notre Sauveur, qui appelait à lui les petits enfants.

Président. — Il serait à désirer que l'on conclût, parce qu'il me semble que nous partageons tous le même sentiment au sujet des idées développées. La parole, la chose, l'action. La parole illuminée par la chose et par l'action. Si donc M. Houdin, à qui est la parole, peut convertir la discussion en conclusion, il nous fera une monographie sur la thèse traitée ; je suis prié de la lui demander afin qu'elle puisse faire partie de la relation du Congrès, ou en entier si elle est brève ou bien en partie.

Houdin. — J'ai demandé qu'on réunit les questions 4, 5 et 6, parce que leur connexion, déjà intime, est rendue évidente par les précédentes résolutions du Congrès ; et parce que la question de temps commence d'ailleurs à nous presser, et nous force à hâter, et à condenser, le plus possible, nos déclarations de principes.

Nous n'avons qu'une chose à faire pour répondre convenablement aux besoins de l'enseignement de la parole et le pratiquer dans les meilleures conditions possibles : c'est de suivre la voie de la nature, la voie suivie dans l'enseignement ordinaire. Cette voie était déjà tracée et suivie par l'école française des signes. Cette école, prenant 1 enfant dans l'état d'un enfant ordinaire de 2 ou

3 ans sur les genoux de sa mère, commençait par provoquer en lui les premières idées au milieu des choses et des laits de la vie, et par lui donner l'expression écrite de ces idées, en s'aidant du signe naturel ou dit naturel, et elle continuait ainsi pendant toute la période dite d'éducation maternelle.

Plus tard, une langue maternelle écrite se trouvant ainsi acquise, on donnait à l'enfant, au moyen de cette langue maternelle écrite, les premières notions de grammaire qu'on donne à l'enfant ordinaire, au moyen de la langue maternelle parlée, et on entraînait ainsi pour le sourd-muet, comme cela a lieu pour l'entendant-parlant, dans le vif de l'éducation analytique et raisonnée, au moyen du langage écrit, analytique et raisonné.

Rien n'est changé, dans notre marche logique et naturelle, avec l'enseignement de la parole, si ce n'est que la parole vient se substituer à l'écriture et prendre le premier rang et le premier rôle qui lui appartiennent ; si ce n'est que, plus logique et rationnelle cette fois, l'école française, à laquelle j'ai l'honneur d'appartenir, dépasse son premier but, la langue écrite, pour aller droit à la langue parlée, but plus élevé et meilleur, le plus élevé et le meilleur.

L'enseignement des sourds-muets s'était égaré dans le dédale obscur et sans issue de la métaphysique avec les abbés de L'Épée et Sicard ; il avait retrouvé sa voie, le bon chemin, avec l'école française des signes, n'ayant que l'écriture pour but ; il s'y raffermir, poursuit sa route et va jusqu'au bout, en avant, avec la parole.

1. N'a-t-on pas conservé ces verdicts dans la première rédaction ; ceux sont les mêmes qui modifiés furent adoptés dans les séances du 10 et 11 (V. p. 183, 187, 189).

L'évolution était inévitable, elle était forcée : la question est claire comme le jour. Une discussion plus longue devient inutile. En conséquence, sur les questions 4, 5 et 6, j'ai l'honneur de proposer à l'Assemblée les résolutions suivantes (M. Houdin lit) ¹.

Huriot. — Il me semble qu'il faudrait retrancher le mot qui exprime le nombre et mettre seulement : un grand nombre de sourds-muets.

Vaïsse. — La parole n'a pas été laissée de côté dans toutes nos écoles.

Claveau. — Mesdames et messieurs, je vous demande pardon si je prolonge une séance déjà trop longue ; mais puisque la parole de notre honorable vice-président m'y amène, je vous demande la permission de faire une simple observation, pour vous donner connaissance des résultats merveilleux obtenus depuis un an dans notre école de Bordeaux. Permettez-moi d'avoir un sentiment d'orgueil national quand je vous parle de ces admirables religieuses que vous avez accueillies avec tant de sympathie. Depuis longtemps les dames de Nevers, attachées à l'établissement de Bordeaux, s'appliquaient à enseigner la parole à un certain nombre de sourdes-muettes. Parmi elles plusieurs sont sorties de la maison avec le don de la parole. Mais aujourd'hui il y a plus. La Supérieure ayant autorisé ces deux religieuses à visiter l'Allemagne, pour se rendre compte des résultats obtenus dans ce pays, elles ont adopté dans notre école ce qu'elles ont trouvé de mieux. Toutes les élèves ont été enseignées pendant cette année par la parole pure ; on ne fait plus un signe dans leurs classes. Cependant, chaque enfant avait apporté de sa famille certains signes, qui ne purent pas être supprimés tout-à-coup. Ce qui a exercé une grande influence sur le succès de l'entreprise, c'est l'avantage immense que les religieuses ont sur nous hommes. La religieuse

veille sur l'enfant à toute heure du jour, et si elle s'aperçoit que la jeune fille va faire usage des signes, elle l'en détourne en la faisant jouer, en la divertissant, et interrompt ainsi la conversation par signes. Aussi les jeunes filles qui apprennent la parole, appellent leurs compagnes encore élevées par les signes : leurs petites sœurs muettes. Dans l'Institut de Paris, où a été M. l'abbé Balestra, on n'a pas pu séparer les enfants: le résultat a été ce que l'on devait attendre ; cependant je dois affirmer que les résultats sont déjà considérables. Pardonnez-moi si j'ai abusé de votre patience et de votre temps ; quand on parle de prodiges de la charité, je suis sûr que votre charité ne se lasse jamais.

Président. — Je mets donc aux voix le vœu qui a pour objet de demander aux Gouvernements que tous les sourds-muets reçoivent l'instruction.

(Le vœu (V. p. 277) est relu en italien, en français, en allemand et en anglais).

Un membre fait observer que sur cette question les membres honoraires devraient pouvoir voter ; sur le consentement de l'Assemblée, ils votent : et le vœu est adopté à l'unanimité.

Le Congrès :

« Considérant qu'un grand nombre de sourds-muets ne reçoivent pas le bienfait de l'instruction ;

Que ce fait a pour cause l'impuissance où se trouvent les familles et les instituts ;

Émet le vœu que les Gouvernements prennent les mesures nécessaires pour que tous les sourds-muets puissent être instruits. »

Claveau. — Messieurs, vous voulez rendre la parole aux sourds ; mais il serait parfois à désirer que certains orateurs devinssent muets. Je n'ai pas pu demander la parole au moment où notre vénéré collègue M. l'abbé Bourse a fait sa proposition,

parce qu'elle n'entrait pas dans la question que l'on discutait alors. Toutefois je suis heureux de pouvoir maintenant intervenir à ce sujet. À Bordeaux existe un asile qui reçoit 40 sourds-muets dès leur sortie de l'école annexée au patronage. À Mélines, sur l'Eure, la famille Firmin Didot, grande famille d'éditeurs, a établi une vaste imprimerie où sont employées les sourdes-muettes. Certainement le patronage, non seulement pour les sourds-muets, mais encore pour tous les enfants pauvres, mérite notre attention. Quand un enfant pauvre sort de l'école, son éducation n'est pas complète: il demande à être soutenu dans la voie difficile où il entre. Mais ce que demande M. l'abbé Bourse est que l'on facilite aux Institutions l'établissement d'asiles, où les sourds-muets privés d'instruction et sans ressources personnelles pour vivre, trouvent aide et protection. Le mot faciliter a deux sens. Si l'on demande que L'État facilite le plus possible à la charité privée les moyens de fonder ces asiles, je n'ai rien à redire ; ainsi on doit laisser à la charité privée toute liberté d'action. Mais je ne voudrais pas qu'oh crût que par un vœu on puisse inviter le Gouvernement français à obliger les communes, les départements ou les finances de l'État à fonder ces Institutions. Il ne convient pas que le sourd-muet faible voit ouvert devant lui le refuge de cet asile et s'appuie sur cette espérance. Ce serait pour les pauvres une trop facile tentation de se fier sur la charité publique. Il n'est pas nécessaire d'offrir ce secours au sourd-muet dès le début de son existence, de peur qu'il ne s'abandonne à la paresse.

Bourse. — Je demande la permission de faire observer que mon vœu ne regarde pas seulement la France, mais aussi tous les autres États représentés au Congrès. La thèse si éloquemment soutenue par M. Claveau est parfaitement vraie, quand il s'agit des autres pauvres qui ont l'usage de l'ouïe ; ne l'est plus autant

quand il s'agit des sourds-muets, parce que ceux-ci se trouvent dans une condition toute particulière et demandent une protection spéciale. C'est ainsi que les moyens d'assistance qui peuvent suffire pour les entendants-parlants peuvent être insuffisants pour les sourds-muets. Telle est la pensée qui a inspiré mon vœu, que je laisse maintenant à l'appréciation de l'Assemblée.

Hugentobler. — Je ferais observer que le temps presse.

Bourse. — Puisque le temps presse, on peut renvoyer à une autre séance cette question, sur laquelle il n'est pas possible de voter avant que les explications ne soient complètes.

Président. — Je crois qu'il serait bon de ne pas mettre aux voix la seconde proposition, parce que nous avons avant tout besoin de nous occuper des enfants qui ne reçoivent pas l'instruction. Nous ici nous nous adresserons à nos propres Gouvernements afin qu'ils donnent au moins, ce pain à tant d'infortunés. Demander deux choses à la fois, serait peut-être fournir un prétexte à n'en accorder aucune. Quoiqu'il soit très juste de pourvoir aux besoins des sourds-muets pauvres, abandonnés et malheureux, et particulièrement des sourdes-muettes, à qui un pareil asile serait nécessaire, (pour les hommes, le besoin de pareils asiles serait beaucoup plus rare), cependant je crois qu'il faudrait faire le sacrifice de cette seconde demande pour laisser toute sa force à la première.

Balestra. — Demandons au Gouvernement le pain de l'instruction, et à la société le pain pour soutenir la vie. Mais l'instruction, ne la demandons pas à genoux: — elle est un droit.

Huriot. — La question n'est pas suffisamment étudiée ; elle n'est pas approfondie et demande encore du temps. Je suis donc d'avis qu'on la renvoie à un prochain Congrès.

Claveau. — Je demande aussi de suspendre cette question, parce qu'elle traite une chose très grave.

L'Assemblée acquiesce à la proposition de MM. Huriot et Claveau, et la séance est levée vers midi, après qu'il a été décidé que l'on tiendrait une seconde séance dans la soirée.

VII^{ÈME} SÉANCE VENDREDI, 10 SEPTEMBRE

La séance est ouverte à 5 heures du soir.

Président. — Je prie monsieur Hugentobler de donner lecture d'une lettre de l'honorable monsieur Schibel, directeur de l'Institut des sourds-muets de Zurich.

M. Hugentobler lit la lettre de M. Schibel, qui, rappelant ses 54 années de laborieuse pratique dans l'instruction des sourds-muets, pense être le doyen des maîtres encore vivants, et se réjouit d'avoir conservé toute la vigueur de son esprit et de son corps, parce qu'il peut se tenir au courant des développements progressifs de l'enseignement des sourds-muets. Il salue ses confrères réunis à Milan et espère que leurs discussions et leurs délibérations seront une bénédiction pour les sourds-muets. Il ajoute que s'il n'assiste pas personnellement au Congrès, c'est qu'à son point de vue ces sortes de Congrès internationaux, par leur vaste étendue et par les éléments disparates qui les composent, ne peuvent être aussi utiles aux sourds-muets que les petites réunions provinciales de collègues, qui s'entendant déjà sur les points fondamentaux de la méthode, se consultent sur les particularités du perfectionnement à apporter, etc. 1 — Ici finit la lettre.

De son côté M. Hugentobler rappelle que l'école de Zurich, où, à la fin du siècle précédent, a prévalu la méthode d'articulation, a été fondée par un disciple de l'abbé de l'Épée.

1. La réponse au vénéré M. Schibel est le Congrès international de Milan.

Houdin. — Voici la dernière rédaction du vœu, faite de concert avec les envoyés du Gouvernement français (Il lit. Voir un peu plus bas).

Balestra. — Quelle différence y a-t-il entre théorie et règle abstraite? Pour abrégé il faudrait supprimer une de ces deux expressions.

Président. — Je crois que ces deux mots doivent être maintenus ensemble ; dans ce vœu il est dit que l'application des règles doit être faite avec la parole et avec l'écriture. Je préférerais : « avec la parole et puis avec l'écriture, » parce que la parole pure veut exclure tout mélange. D'abord parlons, et puis, quand la parole est bien parlée, écrivons-la.

Marchiò. — Selon les paroles qui ont été dites ce matin sur la manière d'enseigner la langue, je propose cet ordre du jour qui se rapproche de celui de M. Houdin :

Le Congrès :

« Considérant que les procédés par lesquels les muets ont à apprendre la langue, doivent se rapprocher le plus possible de ceux des parlants, déclare que l'on doit enseigner au sourd-muet les formules du langage en rapport avec les objets, les actions et les faits, par la méthode maternelle, appelant ensuite la réflexion de l'élève sur les éléments du langage déjà appris. »

Franck. — Les formules sont une expression qu'il faudrait éviter quand il s'agit de l'instruction des sourds-muets ou des enfants en général ; on pourrait dire : les formes, mais non pas les formules.

Treibel. — J'appelle l'attention de l'Assemblée sur la question de la grammaire, et je n'accepte pas le vœu que je viens d'entendre. D'après l'expérience que j'ai faite, en Allemagne, l'enseignement de la grammaire est nécessaire et indispensable,

au moins pour la langue allemande, cette langue difficile même pour l'étranger qui connaît déjà parfaitement une autre langue. Les élèves, après avoir appris le petit langage de la conversation, se trouvent ensuite embarrassés et ne savent plus s'orienter quand ils veulent faire, par exemple, une lettre ou un récit, parce que sortis de l'école, ils n'ont plus la pierre de touche. C'est pourquoi si on est convenu aujourd'hui que l'on peut se passer de grammaire jusqu'à la sixième année ; ensuite, au moins pour la langue allemande, un cours gradué de grammaire est nécessaire pour permettre à l'enfant de rectifier, avec la pierre touche, ce qu'il écrit, alors qu'il n'a plus à ses côtés le maître pour corriger ses travaux.

Je serais donc d'avis d'ajouter au vœu que, pendant les deux dernières années de l'enseignement, il est nécessaire que les sourds-muets acquièrent une connaissance succincte mais précise de la grammaire, démontrée toujours avec des exercices empruntés à la vie pratique et domestique.

Guérin. — On pourrait voter séparément sur chacune de ces questions, parce que certains parmi nous voteront peut-être pour l'une et non pour l'autre.

Ekbohrn. — Chez nous, Suédois, pendant les dernières années de l'instruction on enseigne la grammaire.

Huriot. — Je m'associe au désir de M. l'abbé Guérin, parce que ces questions sont distinctes l'une de l'autre. Sur la première il n'y a pas de discussion ; et le vœu présenté par le R. P. Marchiò s'accorde, en son esprit avec la proposition de M. Houdin. Mais on fait des observations sur la seconde question. Il y a des théories grammaticales qui sont des règles abstraites, que l'on expose et que l'on enseigne pratiquement quand l'occasion se présente. Notre enseignement est limité à six ans, et il faut considérer que c'est en quelque sorte toute la période maternelle. Après elle

vient à propos l'enseignement de la grammaire, mais seulement quand les enfants connaîtront les éléments du langage. Pendant la période maternelle, l'application des règles grammaticales doit se faire peu à peu selon que l'occasion se présente. Respectons donc toujours la grammaire à laquelle nous devons être toujours assujettis.

Franck. — Il me semble qu'il ne convient pas de dire : « langage parlé et écrit » car les signes sont aussi un langage. Il faudrait dire : langue, parce que le mot langage embrasse toute espèce de signes par lesquels l'homme exprime sa pensée.

Fornari. — Pour ma part je fais observer qu'au moins pour nous Italiens, la phrase : « les objets et les faits mis ou placés sous les yeux de l'élève » ne peut être acceptée. Mettre ou placer est avant tout une action matérielle, qui consiste à prendre un objet et à le placer dans un lieu. Or il y a des objets et des faits que je défie de pouvoir mettre sous les yeux. Par exemple, qui, dans une école, mettra sous les yeux de l'enfant la mer, le désert, la rotondité de la terre, le mal de tête, la guerre, la mort ? etc. S'il se peut, comme on me l'assure, que la phrase : « placés sous les yeux » ait en français un sens très large métaphoriquement, elle ne peut être admise, sauf pour quelques cas clairs par eux-mêmes, dans la langue italienne, laquelle refuse ces métaphores trop hardies ; je propose donc la phrase : « présents à l'élève » cette expression répond exactement à l'intention du rédacteur ou des rédacteurs du vœu, qui ne voudraient pas que dans le premier enseignement on dépassât la sphère des objets parmi lesquels vit, se meut et demeure l'enfant.

Lazzeri. — Je voudrais aussi demander comment nous devons procéder dans l'usage de ces faits : si nous devons suivre un ordre rationnel et pratique, ou ne suivre aucun ordre.

Fornari. — Il y aurait encore autre chose à dire. De ces modifications et de ces observations il résulte que la question n'est pas encore bien étudiée et développée, et il est à craindre que nous n'émettions un vœu qui donnera prise à la critique et ensuite à des malentendus. Pour moi, je donnerai ma voix au vœu le plus simple de tous. Il me paraît donc que l'Assemblée devrait se borner à émettre le vœu que l'enseignement de la langue se donne par la méthode objective, pratique et logique, laissant à chacun le soin de se servir des procédés que les études, l'expérience, son propre bon sens et les circonstances lui indiqueront comme les meilleurs.

Président. — Pleinement d'accord avec notre éminent secrétaire, voici le vœu que je propose :

« L'enseignement de la langue aux sourds-muets doit être pratique, perceptif, rationnel ; pratique, dans son objet, qui doit être les choses et les faits ; perceptif, dans son procédé qui consiste à faire percevoir ce que l'on veut faire dire ; rationnel, dans sa marche, n'avançant pas au hasard, mais suivant l'ordre progressif des connaissances que l'esprit humain acquiert naturellement dans la sphère des choses et des faits ».

Fornari. — J'ai toujours de la répugnance à introduire, non seulement dans un verdict, mais aussi dans la langue en général, des néologismes ou des mots qui ne sont point nécessaires ou qui sont en opposition avec la nature de la langue elle-même. Ainsi nous autres Italiens nous nous sommes accommodés, comme des enfants, des mots *intuitivo* et *intuizione*. Les Allemands, les premiers se sont servis du mot *Anschaung* ; mais *schauen*, regarder, est un acte matériel. Les Français ont traduit *Anschaung* par intuition, et nous autres, sans y regarder de près, comme à l'ordinaire, nous avons, par une fraternité exagérée, accueilli à l'aveugle l'idée

(et c'est bien), et accepté le mot *intuizione* (et c'est mal). J'ignore si les Français ont le verbe *induire* pour l'action matérielle de voir tout simplement, de regarder ; mais pour les Italiens ce verbe est un mot philosophique, et jusqu'à hier soir il a resté dans le lexique des philosophes : ces derniers, ce n'est pas pour dire, lui ont toujours fait honneur. Si je dis donc qu'une mère enseigne par *intuizione*, le philosophe peut me demander comment cela se fait. Je me permets de faire la même remarque sur le mot *percezione* avec son dérivé *percettivo*. Dans l'enseignement maternel, dans les écoles populaires c'est le mot nouveau, qui peut être sujet à des critiques et à des interprétations. C'est pourquoi je demande qu'on le laisse où il est, car il est à sa place, jusqu'à ce que la philosophie positiviste ne l'en chasse. Je le répète, je préfère un verdict rédigé en des termes clairs et transparents ; et il suffirait de dire que l'enseignement de la langue doit être avant tout objectif, pratique et logique. Objectif, c'est-à-dire, non pas par voie abstraite, mais à la présence des objets et des faits ; pratique, en parlant des faits qui procèdent de la vie de l'enfant, ou qui arrivent autour de lui ; logique, c'est-à-dire d'après l'ordre selon lequel se présentent les faits eux-mêmes. Que l'on remarque en outre que le mot objectif est celui qu'il faut mettre à la place du mot intuitif, qui, si je me suis bien expliqué, signifie toute autre chose.

Franck. — M. Fornari a raison de mettre objectif au lieu de intuitif. Mais en France le mot objectif effrayerait, parce qu'il rappellerait Kant. Je suis un grand admirateur de Kant, mais je fais observer que si nous mettions le mot objectif, nos instituteurs croiraient être obligés d'étudier toute la philosophie de Kant. D'ailleurs, le mot intuitif a été adopté par M. Valade-Gabel, et en France il a obtenu droit de cité dans l'enseignement des sourds-muets.

Président. — Je mets donc aux voix la première partie de la proposition de M. Houdin :

« Le Congrès, considérant que l'enseignement des sourds-parlants par la méthode orale pure doit se rapprocher le plus possible de celui des entendants-parlants ;

Déclare que le moyen le plus naturel et le plus efficace par lequel le sourd-parlant acquerra la connaissance de la langue, est la méthode intuitive qui consiste à indiquer, d'abord par la parole et ensuite par l'écriture, les objets et les faits mis en présence des élèves. »

(Ce vœu est adopté).

Président. — Nous passons à la seconde partie du vœu.

Houdin. — Il lit. (Malheureusement on n'a pas conservé le texte du vœu original de M. Houdin).

Président. — Je crois qu'il faut conserver séparément les deux expressions: théories et règles abstraites, parce qu'il y a des théories qui peuvent n'être que de simples définitions, tandis que par règles on doit toujours entendre des préceptes qui indiquent l'ordre du langage.

Marchiô. — Il me semble que traduites en italien ces deux expressions se contredisent. On a dit d'abord que la grammaire ne devait pas être enseignée ; et ensuite que la grammaire devait être enseignée toutes les fois que l'occasion s'en présentait. Or, cette occasion peut naître à chaque instant. Je suis d'avis que la grammaire, proprement dite, ne doit jamais être enseignée.

Fornari. — Je ferai aussi observer que dans cette seconde partie du vœu on parle de la grammaire. Or, qu'est-ce que la grammaire ? C'est une étude réflexe sur la langue. Mais à la fin du vœu on la confond un peu avec l'enseignement pratique de la langue. À mon avis il faudrait faire ici une distinction claire et nette.

Enseigner toujours avec la grammaire, c'est bien ; mais quand faut-il enseigner la grammaire proprement dite? C'est le problème. La mère enseigne-t-elle la grammaire parce qu'elle apprend la langue à son enfant? Et cependant la mère lui apprend les avec, les pour et les par, aussi bien que toutes modifications (*flessioni*) des verbes. La langue s'acquiert par l'usage, parce que la parole s'associe à l'idée du fait ou de l'objet, de sorte que l'idée fait, pour ainsi dire, un seul tout avec la parole, avec la langue ; et quand je dis langue, je ne veux pas dire les mots détachés, mais les mots disposés et arrangés selon la nature de la langue, d'après laquelle les savants ont tiré les règles grammaticales. Cet enseignement, on ne peut dire exactement à quel moment il est utile, car il ne l'est que lorsque l'élève possède assez sa langue pour pouvoir travailler sur elle avec sa propre réflexion. Mais de toute manière on peut faire pressentir la règle par des exemples appropriés : la faire pressentir, je dis, non pas la faire connaître.

Voilà pourquoi je désirerais que M. Houdin voulût bien retrancher cette partie de son vœu, pour dire seulement que la grammaire ne devra pas être enseignée avec les théories pendant la période de l'éducation maternelle.

Président. — Je crois que l'on pourrait abrégé le vœu, en déclarant que la grammaire ne doit pas être enseignée pendant la première période de l'enseignement maternel, parce que alors a lieu un enseignement du langage régulier, mais non théorique, par manière de préceptes, et réflexe. M. Frank pourrait-il nous dire sa pensée à ce sujet?

Franck. — La grammaire doit être enseignée même dans la première période ; mais enseigner la grammaire par l'usage n'est pas la même chose que l'enseigner par explications. Une mère qui parle bien, fera bien parler son enfant ; mais l'enfant se formera

aussi bien, quand même on ne lui donne pas la règle. Ainsi on ne peut se dispenser d'enseigner la grammaire. Quant à la théorie, c'est une question à examiner.

Je ne voudrais pas que l'on enseignât à un sourd-muet quelles sont les différents parties du discours et des théories qu'il ne comprendrait pas, car même des personnes fort instruites seraient incapables de distinguer les prépositions des conjonctions. Mais il faudrait les lui enseigner par le moyen des exemples. Supposons la phrase : « Je voudrais que tu fusses obéissant ». Ici on ferait observer à l'enfant qu'il faut fusses et non pas sois.

Président. — Exercer donc l'élève de manière qu'il comprenne quelle est la règle, sans cependant exprimer cette règle.

Marchio. — C'est précisément la pensée que j'ai émise dans la dernière partie de mon vœu.

Président. — Pensez-vous donc que le vœu doive être mis aux voix maintenant, ou qu'il soit préférable d'attendre demain matin ?

Treibel. — Je pense que l'incertitude dans laquelle nous nous trouvons, vient de ce que le vœu commence par le mot grammaire. Il s'agit de savoir comment nous devons enseigner la langue, et par conséquent nous n'avons pas besoin d'un enseignement théorique de la grammaire.

Président. — Il faudrait faire une autre observation. Il me semble que le vœu ne répond pas précisément à la question, qui est celle-ci : « Quand et comment ? etc. ». Or, ce vœu est négatif. Dans la première période de l'enseignement maternel, ni règles, ni théories. Ce vœu dit quand nous ne devons pas nous servir de la grammaire : mais il ne dit pas quand et comment nous devons nous en servir.

Zocchi. — Il me semble que l'on pourrait répondre d'une

manière affirmative à cette question, en disant : l'étude théorique de la grammaire ne commence qu'après telle année, attendu que pendant la période précédente les exercices grammaticaux pratiques sont seuls utiles.

Claveau. — Pardonnez-moi si j'entre dans une question spéciale où je suis un profane. Je voudrais dire qu'il y a deux choses à distinguer : les règles de la grammaire et l'observation des règles de la grammaire. On doit enseigner la grammaire ; oui ; mais les observations doivent se donner d'une manière purement pratique, quand l'occasion s'en présente. Si l'enfant dit : le père est bonne, on doit lui répondre : tu t'es trompé, il faut dire : bon, mais sans ajouter pourquoi il s'est trompé.

Guérin. — M. Claveau me paraît avoir parfaitement exprimé la pensée de M. Zucchi.

Ricordi. — Je prends la liberté de faire une simple observation. Avant de passer au vote, je vous ferai remarquer que le vœu ne répond pas encore à la question. On ne demande pas si nous devons enseigner la grammaire, mais quand nous devons nous servir de la grammaire pour l'enseignement de la langue. Je crois que la grammaire doit être enseignée dès le premier jour, parce qu'il n'est jamais permis d'aller contre la grammaire, pas même un seul jour.

Fornari. — Au milieu de tant d'observations, amendements, propositions et déclarations, il y a une chose très claire : c'est que la question n'est pas éclaircie. Je propose donc de suspendre la décision : mieux vaut ne pas voter que voter mal.

Président. — Alors je vous invite à retrouver demain matin la patience pour accomplir notre tâche. Si nous réussissons, très bien ; si non, nous nous consolerons à la pensée d'avoir réussi en d'autres choses beaucoup, plus importantes.

VIII^{ÈME} SÉANCE SAMEDI 11 SEPTEMBRE

La séance est ouverte à 8 heures et demi du matin.

Le secrétaire général donne lecture du procès verbal de la séance précédente ; lequel, relu en français et en anglais, est approuvé sans observations.

Président. — Nous reprendrons l'étude de la question : « Quand et comment nous servirons nous de la grammaire dans l'enseignement de la langue ? »

Fornari. — J'ai dit hier que la discussion n'était pas encore suffisamment mûrie pour pouvoir procéder à un vote. On m'a observé, et fort justement, que du moment que l'Assemblée avait approuvé la clôture, elle jugeait la discussion parfaitement mûrie. Maintenant je voudrais ajouter une observation, et la voici : vous vous rappelez que hier dans la séance du matin l'Assemblée permit par complaisance à M. Gallaudet de lire un travail sur une question spéciale qui n'avait que faire avec celle en discussion ; on croyait en finir dans la demi-heure, tandis qu'elle continua jusqu'à 11 heures et demie, avec force d'observations, propositions, et contre-propositions, si bien que toute ou presque toute la séance fut absorbée par la question que M. Gallaudet avait incidemment fait naître. Dans cette séance et dans celle de l'après midi, peu de personnes parlèrent, on discuta encore moins, principalement sur le point important de la grammaire. L'Assemblée décida la clôture, mais cela n'infirme pas le fait que j'ai voulu faire observer, parce que l'Assemblée est composée de personnes qui savent très bien ce qu'elles entendent par grammaire et qui

en ont une idée très claire ; mais quand on en vient à exprimer cette idée, il est nécessaire de savoir si l'expression dont l'un se sert a le même sens que celle dont se sert un autre. D'où il suit que la discussion n'ayant pas porté sur la valeur même des mots qui entrent dans une plus ou moins grande mesure dans le vœu, je puis conclure que la question n'est pas assez mûrie, au moins à ce point de vue. Par exemple, j'aurais beaucoup de difficulté à accepter dans un vœu le mot perception proposé par M. le Président, ou autre mot quel que ce soit d'ancienne ou de nouvelle fabrication, mais qui maintenant n'est pas généralement connu ou qui manque d'une seule et précise signification ; parce que la valeur que je donne à ces mots d'un usage rare ou spécial n'a pas peut-être exactement la même valeur que les autres lui donnent ou lui peuvent donner. Pour quoi je donnerai jamais ma voix à un vœu, dans lequel les mots ne sont pas très clairs et d'une valeur précise. On devait entamer la discussion sur tels et tels mots ou phrases, ce qui n'a pas été fait. Moi aussi, j'avais quelque chose à lire sur la grammaire ; mais je me retins par discrétion : contre laquelle je ne crois pas cependant pêcher en résumant télégraphiquement ici mes idées : l'enseignement grammatical peut s'entendre de trois manières :

1° que l'on ne doit jamais parler ou écrire sans observer scrupuleusement les règles fondamentales de la langue ;

2° que l'on doit donner l'attention de l'élève sur ces règles ;

3° que ces règles se doivent enseigner d'elles-mêmes. Hé bien, on doit toujours faire le 1° ; le 2° seulement dans les classes supérieures et toujours pratiquement ; quant au 3° je n'ose pas me prononcer ; parce que, ce que l'on nommerait proprement enseignement grammatical, d'après la définition générale, est une étude réfléchie de la langue, laquelle ne saurait être utile que lorsqu'on

possède bien la langue elle-même. Voilà pourquoi la grammaire, qui est aujourd'hui en lutte à toutes les attaques même dans les écoles des entendants-parlants (où en vérité ce n'est qu'une réaction contre le gaspillage qu'on en a fait et que l'on en fait encore par ci par là), voilà pourquoi la grammaire est d'une utilité incontestable pour apprendre en suite les langues étrangères. Et elle ne serait certainement pas inutile même pour les sourds-muets, si ces derniers possédaient assez de langue pour être dignes, si je m'explique, de devenir initié dans les jeux secrets du langage.

Président. — Dans l'espoir de réaliser les désirs exprimés par notre honorable secrétaire général, moi, M. Marchiò et M. Houdin nous avons rédigé une proposition, qui tend à être claire et exprime dans la plus large mesure la pensée de M. le professeur Fornari.

Le Président lit le vœu qui est ensuite traduit en français et en anglais, mis aux voix et adopté à une grande majorité.

Le Congrès déclare :¹

2° Que dans la première période, dite maternelle, on doit exercer le sourd-muet à l'observation des formes grammaticales par le moyen d'exercices pratiques coordonnés, et que dans l'autre période, on doit l'aider à déduire de ces exemples les préceptes grammaticaux exprimés avec la plus grande clarté et simplicité possibles.

Guérin. — M. Peyron propose au Congrès une chose forte importante: c'est que chaque membre du Congrès indique sur la liste imprimée des membres, à côté de son nom, le nombre d'élèves qu'il instruit, dirige ou représente. Ce serait une sorte de statistique qui donnerait une grande autorité à nos délibérations.

1. Ceci est la suite du vœu qui fut adopté le 10 dans la séance du soir.

N. N. — Ce travail devrait être fait pour le compte-rendu du Congrès.

Président. — Les membres du Congrès sont donc priés de vouloir bien indiquer à côté de leur nom le nombre d'élèves qu'ils représentent.

Vaïsse. — Il suffirait que les étrangers le fissent, car pour les Instituts italiens nous avons l'excellente statistique qui nous a été donnée ici et qui ne laisse rien à désirer.

Zucchi. — À ce sujet je ferai observer qu'autre est le nombre des élèves de tous les Instituts italiens et autre est le nombre des élèves représentés par les membres du Congrès. Il me semble que M. l'abbé Guérin a eu ces derniers seulement en vue ; il faudrait alors que chaque membre indiquât le nombre d'élèves qu'il représente ¹.

Président. — Il faut maintenant répondre à la troisième question. M. Houdin est prié de donner lecture de la suite du vœu.

Houdin. — (Il lit).

Balestra. — Il faut recommander que, pendant les premières années particulièrement, on se serve de petites images, comme en contient le Lesefibel, qui est un beau livre.

Président. — Ce sera une recommandation pour les auteurs, qui en useront selon qu'ils le jugeront convenable.

Delaplace. — Il est nécessaire de mettre entre les mains des

1. Cette proposition n'eut pas son plein effet, parce que le temps fit défaut et on ne put pas rédiger cette statistique. Il faut en prendre note pour le prochain Congrès. Mais il serait préférable d'obtenir de chaque nation, par le moyen de sous-comités, un travail semblable à celui qui fut fait en Italie (GU Institute e le scuole dei sordo-muti). Pour la France, l'excellent comité du Congrès national de Bordeaux y a déjà pensé et y a pourvu par sa Circulaire du 8 janvier 1881.

élèves des livres adaptés à chaque degré d'instruction. D'abord les livres qui donnent les formes du langage, puis les livres qui présentent les objets. J'affirme au Congrès que la méthode d'articulation est d'une très grande difficulté pour les professeurs en France. Vous, en Italie, vous avez huit ans pour enseigner la parole, vous avez beaucoup d'aides, vous êtes de nombreux professeurs pour un petit nombre d'élèves. Mais nous au contraire nous n'avons que six ans d'instruction et des moyens très faibles ; il serait nécessaire que nous décuplions nos forces. Si nous voulions marcher sur ces traces, nous succomberions à ce travail. Voilà pourquoi, prévoyant que la méthode d'articulation serait votée par le Congrès, j'ai confié à un artiste spécial la reproduction graphique des formes extérieures et intérieures que prend l'organe de la voix dans l'articulation....

Président (l'interrompant). — Ce que dit l'orateur, se rapporte à la méthode d'articulation et à la manière d'aider le maître à l'enseigner. Je le regrette, mais je ne puis pas le laisser continuer à parler en dehors de la thèse qui est celle-ci : « Quels livres de lecture est-il convenable de mettre entre les mains des enfants pour l'enseignement du langage ? »

Delaplace. — Ces livres ont un double but : rappeler à l'enfant les enseignements du maître et aider le maître dans son œuvre. Nous nous dévouons au bien des sourds-muets, et nous devons vivre et mourir à leur service ; mais si l'on peut soulager un peu les maîtres, c'est autant de gagné.

Président. — Je répète que ceci est hors de la question. — Je demande maintenant à l'assemblée si nous pouvons abrégier notre discussion, car le vœu de M. Houdin me paraît de la plus grande clarté. Il est un peu général, mais il sera ainsi moins contredit. Il me semble qu'il indique bien les signes auxquels on reconnaîtra

les livres qui pourront être mis entre les mains des élèves. Mais je proposerais encore autre chose. Comme les livres pour le premier enseignement oral manquent absolument, je voudrais que le Congrès, par un vœu, excitât nos collègues de toutes les nations de faire des livres adaptés à leurs élèves et en rapport avec l'enseignement que le maître leur donne. Ces livres manquent absolument. Nous avons des livres de contes plus agréables qu'instructifs pour l'enseignement de la langue. Je désirerais donc que le Congrès favorisera ce travail par un vœu.

On met aux voix le vœu de M. Houdin et il est approuvé. Il est ainsi conçu :

(Le Congrès déclare).

3° — Que les livres écrits avec les mots et les formes du langage connus de l'élève, peuvent en tout temps être mis entre ses mains.

Guérin. — Après avoir traité les questions de méthode, je demanderais au Congrès de vouloir bien traiter rapidement une question sur laquelle nous sommes tous d'accord. Un vote du Congrès serait fort utile pour nous, qui, de retour dans nos Instituts, aurons des grandes difficultés à surmonter. Nous avons besoin de nous appuyer sur l'autorité du Congrès pour faire bien entendre que ce que nous avons ici voté, est possible, et que nous possédons les moyens de le réaliser. J'ai donc à vous faire deux ou trois propositions à ce sujet (Il lit).

(Les vœux proposés par M. l'abbé Guérin et qui seront donnés plus bas ensemble, ont été adoptés à l'unanimité).

Guérin. — Une autre proposition. La première objection que l'on nous fera, dès que nous aurons mis le pied sur la terre de France, sera celle-ci : nous travaillons huit ans pour rien, parce qu'en quittant l'Institut, nos élèves perdront peu à peu l'usage de

la parole. Cette objection nous sera faite certainement. Il nous faudra être prêt à donner à cette objection une réponse éclatante ; et nous l'emprunterons à ce que nous avons vu. Nous répondrons que nos efforts, bien loin d'être inutiles, seront couronnés des plus heureux succès. Je vous propose donc cet autre vœu. (Il lit).

Ackers. — Je demande la parole sur cette proposition, voulant vous faire savoir que j'ai écrit un mémoire sur ce sujet et que je n'ai pas pu le lire à l'Assemblée. Non seulement je suis pleinement d'accord avec monsieur l'abbé Guérin et j'accepte les termes de sa proposition, mais, grâce à mon expérience et à celle de ma femme (ayant visité un grand nombre d'écoles pendant notre voyage, dans toutes les parties d'Europe et d'Amérique, et ayant vu beaucoup de sourds-muets qui avaient quitté les écoles depuis longtemps), je puis dire que nous avons constaté une grande différence entre les sourds-muets qui étaient instruits par la parole pure et ceux qui l'étaient par d'autres méthodes ; les avantages étaient pour les premiers.

Je ne me ferai pas l'avocat, de la méthode orale pure, puisque ce n'est plus nécessaire, attendu que nous nous accordons tous à lui donner la préférence, mais c'est un point que je désire éclaircir davantage pour les convertis d'hier.

Selon que les sourds-muets avaient fait moins de signes dans les écoles, ils étaient dans une condition meilleure au sein de la société, après avoir quitté les Instituts. — (Voir à l'Appendice les paroles de M. Ackers).

Vaïsse. — M. Elliot me demande, si dans l'application de la méthode orale pure, nous faisons un choix parmi les élèves ; je lui ai répondu négativement et lui ai dit que tous les élèves sont admis.

Président. — Il en est ainsi : nous ne repoussons que les

sourds-muets incapables de recevoir une instruction quelconque, soit par la parole, soit par la mimique, soit par tout autre moyen, c'est à dire les idiots.

(La seconde proposition de M. l'abbé Guérin est mise aux voix et adoptée à une grande majorité).

Guérin. — Voici une troisième proposition relative à l'application actuelle de la méthode. Il faut que nous puissions dire que le Congrès s'est occupé non seulement des questions théoriques, mais aussi des questions pratiques. Les dispositions actuelles de nos écoles ne nous permettraient pas de recevoir les sourds-muets qu'il faut instruire par la parole pure (Il lit).

Hubert. — Il y aura de grandes difficultés qui nous empêcheront d'obtenir parfaitement ces résultats.

(La troisième proposition de M. l'abbé Guérin est mise aux voix et adoptée à une grande majorité).

Les vœux ainsi adoptés sont les suivants, disposés selon l'ordre de leur présentation.

I

Le Congrès :

Considérant que l'enseignement des sourds-muets par la parole a de particulières exigences ;

Considérant les données de l'expérience de la presque unanimité des instituteurs des sourds-muets ;

Déclare :

1°. Que l'âge le plus convenable pour que le sourd-muet soit admis à l'école est de 8 à 10 ans ;

2°. Que la durée des études doit être de 7 ans au moins, et mieux encore de 8 ans ;

3°. Qu'un professeur ne peut enseigner efficacement avec la méthode orale pure plus de 10 élèves.

II

Le Congrès :

Considérant les résultats observés par le moyen de nombreuses expériences faites sur des sourds-muets de tout âge et de toute condition, qui, ayant quitté leurs Instituts depuis longtemps, et ayant été interrogés sur les sujets les plus divers, ont répondu avec exactitude et une suffisante clarté d'articulation, et ont lu sur les lèvres de leurs interlocuteurs avec la plus grande facilité.

Déclare :

1°. Que les sourds-muets instruits par la méthode orale pure ne perdent pas, après avoir quitté l'école, les connaissances qu'ils ont acquises, mais au contraire les développent par le moyen de la conversation et de la lecture qui leur sont beaucoup plus faciles ;

2°. Que dans leurs conversations avec les parlants ils se servent exclusivement de la parole ;

3°. Que la parole et la lecture sur les lèvres, loin de se perdre, se développent par l'exercice.

III

Le Congrès :

Considérant que l'application de la méthode orale pure dans les Institutions où elle n'est pas encore en vigueur, doit être prudente, graduée, progressive, sans quoi elle court le danger d'être inutile ;

Est d'avis:

1°. Que les élèves nouvellement venus dans l'école, forment une classe à part, dans laquelle l'enseignement sera donné par la parole ;

2°. Que ces élèves soient absolument séparés des autres sourds-

muets, qui étant trop avancés ne peuvent plus être instruits par la parole et dont l'éducation sera terminée avec les signes ;

3°. Que chaque année on établisse dans l'école une nouvelle classe de parole, jusqu'à ce que tous les anciens élèves instruits par la mimique aient achevé leur éducation.

Président. — Au sujet des livres à composer, j'ai rédigé le vœu suivant (Il le lit):

« Le Congrès, considérant le manque de livres très élémentaires pour favoriser le développement gradué et progressif de la langue, émet le vœu que les maîtres de l'enseignement oral s'appliquent à la publication de livres spéciaux. »

Fornari. — Je ferai observer qu'en Allemagne des livres de ce genre ont déjà paru. Il y a, par exemple, les livres de Hill, de Rössler et d'autres dont les noms m'échappent en ce moment.

Binaghi. — J'offre un prix de deux cent francs pour les livres qui seront couronnés au prochain Congrès.

Balestra. — Je propose un vote de remerciements à don Paolo Binaghi.

Vaïsse. — Les époux Ackers disent que l'Angleterre ne possède pas assez de ces sortes de livres. Madame Ackers et mademoiselle Hull demandent que l'Angleterre soit comprise dans ce prix.

Peyron. — On n'en peut exclure aucune nation.

(Après plusieurs autres observations, le prix Binaghi est partagé ainsi: 100 francs pour un livre ou italien ou français; 100 francs pour un livre anglais. Après quoi la proposition concernant la publication des livres spéciaux est mise aux voix et adoptée).

Rintno. — Au vote de remerciements offert à don Paolo Binaghi, je voudrais ajouter un vote d'hommage au chevalier Serafino Balestra.

Président. — M. Rinino propose un applaudissement et un vote d'hommage au feu sacré qui enflamme notre bon ami Balestra, qui, après avoir visité toutes les écoles de l'Europe, est venu allumer la flamme du zèle en Italie et en France en faveur de la parole (Adopté à l'unanimité).

Maintenant nous passerons à la lecture du règlement rédigé par la Commission élue pour le prochain Congrès (Il lit. Voir plus bas).

La Rochelle. — Je propose que le futur Congrès, au lieu de se tenir dans trois ans, se tienne dans deux ans, c'est à dire en 1882.

Hügentobler. — Je suis d'avis qu'il vaut mieux attendre trois ans, parce que si nous renouvelons trop souvent ces Congrès internationaux, nous finirons par les tuer, surtout à cause des grandes dépenses de voyage qu'ils occasionnent. Il y a aussi à craindre que s'ils se reproduisent trop souvent, ils ne se confondent avec les Congrès nationaux. Nous avons ici beaucoup travaillé ; il sera bon que nous digérions ce travail avant d'en entreprendre un autre. Après un bon repas, une bonne digestion.

Balestra. — Je fais observer qu'en 1883 aura lieu la grande Exposition de New-York. J'y serai et plusieurs de nos amis y seront aussi. Je propose donc 1882.

Président. — Je dois d'abord mettre aux voix la première proposition qui est pour 1883.

(Elle est approuvée à une grande majorité).

Président. — S'il n'est pas fait d'objection sur le choix de Bâle 1, ce choix demeure approuvé.

(Approuvé).

Sont lus et approuvés l'une après l'autre les articles dont se compose le règlement. Est adopté aussi le Comité d'organisation pour le prochain Congrès.

Règlement pour le prochain Congrès

Art. 1.

Le prochain Congrès international pour l'amélioration du sort des sourds-muets, qui doit se tenir en 1883, se réunira à Bâle¹, dans la seconde moitié d'août.

Art. 2.

Un Comité d'organisation est chargé d'en assurer la réunion et de préparer le programme des questions à traiter.

Art. 3.

Dans la première séance on procédera à la constitution du bureau de la présidence, composé d'un président, d'un secrétaire général, d'autant de vice-présidents et de vice-secrétaires qu'il y aura de nations représentées par des langues différentes.

Art. 4.

L'élection se fera au scrutin secret par trois votes distincts : le premier pour le président et le secrétaire général, le second pour les vice-présidents, le troisième pour les vice-secrétaires. L'élection sera faite à la majorité absolue des votants, et dans le cas où cette majorité ne serait pas obtenue, on procéderait à un ballottage entre les deux candidats qui auraient obtenu le plus grand nombre de suffrages.

Art. 5.

La langue française sera la langue officielle du Congrès ; cependant chaque orateur aura la faculté de se servir de sa langue nationale.

Art. 6.

Quatre mois avant l'ouverture du Congrès, c'est-à-dire, vers

1. La ville de Bâle ayant refusé cet honneur pour des raisons particulières, le Comité d'organisation siégeant à Paris, dans la séance du 7 mars, a choisi la ville de Bruxelles pour siège du 3^{ème} Congrès international de 1883.

le 1er mai 1883, ceux qui se proposent de présenter des travaux écrits, sont priés de vouloir bien les envoyer au Comité d'organisation. La discussion aura lieu sur l'analyse qui sera faite de ces travaux par un rapporteur nommé par le Comité et pris dans son sein ou en dehors (analyse qui devra présenter les conclusions du travail, suivies des observations qui expriment l'opinion du rapporteur), toute liberté étant laissée à l'auteur d'exposer sa pensée, quand il estimera qu'elle est inexactement ou incomplètement résumée par le rapporteur.

Art. 7.

Un quart d'heure sera le temps accordé à un orateur pour exposer ses idées, à moins qu'il n'obtienne de l'Assemblée, sur la proposition du président, un temps plus long.

Art. 8.

Le Congrès se composera de membres effectifs et de membres honoraires, qui tous indistinctement auront le droit de prendre part à la discussion.

Art. 9.

La double mission de provoquer la réunion du Congrès et de préparer ses travaux est confiée à un Comité d'organisation, qui a le siège de sa présidence à Paris et qui se compose de 20 membres, dont on demandera l'avis verbalement ou par écrit sur toutes les résolutions à prendre, et qui agira de concert avec le Comité local de Bâle.

Après la lecture et l'approbation de ce règlement, la séance est levée à 10 heures et 1/2.

Résolutions votées par le Congrès

I

Le Congrès,

Considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue,

Déclare :

Que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'éducation et l'instruction des sourds-muets.

II

Le Congrès,

Considérant que l'usage simultané de la parole et des signes a l'inconvénient de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées,

Déclare :

Que la méthode orale pure doit être préférée.

III

Le Congrès,

Considérant qu'un grand nombre de sourds-muets ne reçoivent pas le bienfait de l'instruction, que cela provient de l'impuissance des familles et des Instituts,

Émet le vœu :

Que les Gouvernements prennent les dispositions nécessaires pour que tous les sourds-muets soient instruits.

IV

Le Congrès,

Considérant que l'enseignement des sourds-muets par la méthode orale pure doit se rapprocher, le plus possible, de celui des entendants-parlants,

Déclare :

1°. Que le moyen le plus naturel et le plus efficace par lequel le sourd-parlant acquerra la connaissance de la langue, est la méthode objective (intuitive), celle qui consiste à désigner d'abord par la parole, puis par l'écriture, les objets et les faits mis sous les yeux de l'élève ;

2°. Que dans la première période dite maternelle on doit exercer l'élève à l'application des formes grammaticales par le moyen d'exemples et d'exercices coordonnés, et que dans l'autre période on doit les aider à déduire de ces exemples les préceptes grammaticaux exprimés avec la plus grande simplicité et la plus grande clarté possible ;

3°. Que les livres écrits avec les mots et les formes du langage connus de l'élève peuvent en tout temps être mis entre ses mains.

V

Le Congrès,

Considérant le manque de livres très élémentaires pour favoriser le développement gradué et progressif de la langue,

Émet le vœu :

Que les maîtres de l'enseignement oral s'appliquent à la publication de livres spéciaux.

VI

Le Congrès,

Considérant les résultats observés par le moyen de nombreuses expériences faites sur des sourds-muets de tout âge et de toute condition, qui, ayant quitté leurs Instituts depuis longtemps, et ayant été interrogés sur les sujets les plus divers, ont répondu avec exactitude et une suffisante clarté d'articulation, et ont lu sur les lèvres de leurs interlocuteurs avec la plus grande facilité,

Déclare :

1°. Que les sourds-muets instruits par la méthode orale pure ne perdent pas, après avoir quitté l'école, les connaissances qu'ils ont acquises, mais au contraire les développent par le moyen de la conversation et de la lecture qui leur sont beaucoup plus faciles ;

2°. Que dans leurs conversations avec les parlants ils se servent exclusivement de la parole ;

3°. Que la parole et la lecture sur les lèvres, loin de se perdre, se développent par l'exercice.

VII

Le Congrès,

Considérant que l'enseignement des sourds-muets par la parole a de particulières exigences ;

Considérant les données de l'expérience de la presque unanimité des instituteurs des sourds-muets ;

Déclare :

1°. Que l'âge le plus convenable pour que le sourd-muet soit admis à l'école est de 8 à 10 ans ;

2°. Que la durée des études doit être de 7 ans au moins, et mieux encore de 8 ans ;

3°. Qu'un professeur ne peut enseigner efficacement, avec la méthode orale pure, plus de 10 élèves.

VIII

Le Congrès,

Considérant que l'application de la méthode orale pure dans les Institutions où elle n'est pas encore en vigueur, doit être prudente, graduée, progressive, sans quoi elle court le danger d'être inutile ;

Est d'avis :

1°. Que les élèves nouvellement venus dans l'école, forment

une classe à part, dans laquelle l'enseignement sera donné par la parole ;

2°. Que ces élèves soient absolument séparés des autres sourds-muets, qui étant trop avancés ne peuvent plus être instruits par la parole et dont l'éducation sera terminée avec les signes ;

3. Que chaque année on établisse dans l'école une nouvelle classe de parole, jusqu'à ce que tous les anciens élèves instruits par la mimique aient achevé leur éducation.

Le président

Jules Tarra.

Le secrétaire général

Pascal Fornari.

CLÔTURE DU CONGRÈS

Le 11 septembre 1880, à 2 heures après-midi.

À ce jour et dans la même salle où s'étaient tenues les séances, a eu lieu la clôture solennelle du Congrès, avec l'assistance de l'illustre monsieur le préfet, le commandeur Basile, de l'honorable député, commandeur Correnti, de l'honorable chevalier Visconti-Venosta et autres personnes illustres et des membres effectifs et honoraires qui composaient l'Assemblée.

Le Secrétaire général lit tous les vœux adoptés dans les précédentes séances et qui résument très bien le travail du Congrès. M. l'abbé Guérin les relit en français.

Après quoi sont prononcés les discours suivants:

Zucchi. — Si la mission dont m'a chargé le Ministère de l'Instruction publique dans ce Congrès, ne m'imposait, messieurs, de vous faire les adieux, je n'oserais prendre la parole dans cet instant à la fois douloureux et solennel. Il me suffirait de garder dans mon âme l'impression de cette heure qui s'enfuit, la dernière qui nous réunit: impression qui ne s'effacera jamais en moi, de même que le souvenir de vos personnes et des émotions que dans ces jours, trop courts à nos désirs, nous avons partagées.

Je sais que le temps se chargera de mettre au jour les fruits abondants du Congrès, où, *sapienza, amove e virtute* (la science, l'amour et la vertu) ont fraternisé pour atteindre un haut but de charité.

Mais en attendant c'est pour moi un sujet de grande consolation que de remplir la mission dont j'ai été honoré par S. E. le Ministre et d'être son interprète. C'est donc en son nom que je fais les éloges dus aux instituteurs de Milan, qui par la preuve des

faits ont assuré la supériorité de l'usage de la parole sur toutes les autres méthodes pour l'éducation des sourds-muets, éloges qui sont dus aussi aux maîtres des autres Institutions italiennes, d'où est sorti le témoignage unanime de cette supériorité.

Je remercie de même ces étrangers qui sont accourus ici de chaque partie du monde civilisé nous apporter sur ce sujet les conseils d'une science inspirée par une charité ardente. Qu'ils en soient bénis! En les écoutant nous avons cru, que, comme ils avaient oublié leur terre natale, dans leurs langues différentes ils n'exprimassent que cette seule et unanime pensée: La patrie à tous est l'humanité ; les sourds-muets qui attendent leur rédemption, sont tous nos concitoyens ; ils sont nos enfants.

À présent, messieurs, vous retournerez chez vous, au milieu de vos élèves et de tous ceux qui vous aident dans leur éducation. Beaucoup d'entre vous, ayant changé d'avis, y retourneront avec le verdict de la parole pure sur les lèvres et avec la ferme résolution dans l'âme de l'apprendre aux sourds-muets dans sa clarté et dans son intégrité, telle que l'esprit humain la saisit et la comprend. Vous aurez mis de côté les méthodes autrefois en usage. Cependant, messieurs, la lumière éclatante du midi qui vous entoure maintenant de toutes parts, ne vous fera certainement pas oublier le doux rayon des étoiles, qui éclairaient auparavant votre sombre chemin ; et qui quelquefois encore au milieu des ténèbres les plus épaisses vous enverra sa lueur bienfaisante. Oui : chez nous tous on aimera et l'on respectera éternellement les grands hommes qui, animés par l'enthousiasme de la charité pour le malheur, ont trouvé d'autres langages pour les sourds-muets dans les signes, dans la mimique, dans les doigts parlants. Honneur à eux et à vous-mêmes, qui ayant marché jusqu'à présent sur leurs traces, guidés par un même enthousiasme, osez

maintenant vous mettre sur l'autre sentier de la parole enseignée par la parole, sans vous laisser rebuter ni par la petitesse des moyens, ni par les obstacles de toutes sortes, ni par les nouvelles et graves difficultés qui vous attendent ; enfin sans perdre de force et de persévérance, si le succès ne vient que tard vous donner la récompense que vous espérez. Courage, messieurs : comme des amis de cœur, permettez moi cette exhortation familière : courage et constance dans les convictions que vous vous êtes formées ici, au milieu de l'unanimité, je ne dirais pas des applaudissements, mais des intelligences et des âmes.

Maintenant, avant que vous ne vous éloigniez de nous, qu'il me soit accordé de saluer, au nom de l'Italie, les nations si dignement représentées dans ce Congrès : l'Allemagne, la Suisse, l'Angleterre, la Suède, les deux amériques et la France, qui nous envoyait ici un nombre considérable de personnes formées à la discipline de la charité militante ; cette France qui paraît destinée à nourrir et élever, quand elle n'en est pas la mère elle-même, les idées les plus nobles et grandes, pour les propager dans tout le monde.

Oh puissent avoir un écho salubre dans tout le monde les vœux qui ont été sanctionnés dans cette Assemblée ! Et qu'un seul espoir rende moins amer le moment de notre séparation. Nous nous séparons, c'est vrai, mais dès aujourd'hui nous vivons encore à côté les uns des autres dans la communion des âmes et des pensées ; nous nous séparons, mais dans un avenir, qui n'est pas éloigné, nous pourrons, je ne dis pas par la muette écriture, mais par le son de la voix, échanger encore entre nous la parole que nous voulons donner aux malheureux confiés à nos soins. Pauvres enfants ! Ils arriveront à la lire sur nos lèvres, ils pourront la prononcer ; mais, hélas ! ils ne pourront l'écouter à jamais.

Que cette pensée réveille en nous une pitié toujours plus grande pour ces malheureux, et qu'elle nous encourage plus vivement à les dédommager par les moyens de la science et par l'ardeur de la charité, de cette grande partie des joies humaines qui leur a été à jamais niée. Je sens que si nous gardons cette ferme résolution, l'adieu que nous nous échangeons maintenant, n'est pas cet adieu de profonde tristesse résumant toute la caducité des choses humaines. C'est un adieu mélancolique, mais non pas sans consolations.

Mais vous surtout soyez consolés, ô pères, ô mères des pauvres sourds-muets : parce que vos enfants, quoique toutes les joies des hommes ne leur soient pas accordées, seront cependant vraiment rachetés pour vous et pour la société, maintenant que la patiente charité

*Nei loro labbri il fonte
Della parola apri ¹.
(Manzoni).*

Et toi aussi, ô classe jadis déshéritée, élève-toi à l'espoir d'une vie nouvelle ranimée par la pensée, parce que là où la parole vive et pure, qui t'instruit, est déjà dans sa fleur:

*Dove ancor nel segreto matura,
Dove ha lagrime un'alta sventura,
Non v'è cor che non batta per te ².
(Manzoni).*

1. Ouvrit sur leurs lèvres la source de la parole.

2. Où elle mûrit encore dans le silence, où l'on pleure tout malheur irréprochable, il n'y a pas un cœur qui ne batte pour toi.

Franck. — Mesdames et messieurs! Le Ministre de l'Intérieur, de qui dépendent en France les Institutions nationales pour l'éducation des sourds-muets, m'ayant chargé de le représenter dans cette intéressante Assemblée, je suppose que, dans votre ardente sollicitude pour vos élèves, il ne vous sera pas indifférent de savoir quelle idée je me suis formée de l'objet principal de vos importantes délibérations.

C'est à fin de répondre à un désir si légitime qu'à cette heure suprême je demande à votre bienveillance quelques minutes d'attention.

Il y a vingt-un ans, c'était en 1859, que j'ai été nommé rapporteur d'une Commission de l'Institut de France, à laquelle avait été soumise la question de la meilleure méthode à employer pour l'instruction des sourds-muets. J'ai eu alors l'occasion, dans un document qui a été publié, de m'expliquer sur deux points principaux: sur l'emploi du langage mimique et sur celui de l'articulation, ou, comme vous l'appellez plus exactement, de la méthode orale. Par rapport au langage mimique, je n'ai pas à changer d'avis ; car je me suis aperçu tout de suite qu'il était une source de dangereuses illusions, et que s'il était propre à réveiller dans l'esprit du sourd-muet quelques images sensibles, ou certaines représentations des actions matérielles, des instincts de la vie animale, des passions les plus superficielles de l'âme humaine, il avait cependant le grave inconvénient de jeter le trouble et la confusion dans son intelligence, d'étendre un voile à la fois mobile et impénétrable entre son âme et les vérités d'ordre moral et intellectuel, de lui faire prendre pour des idées des mouvements physiques, qui, le plus souvent, n'en sont pas même les symboles. Voilà pourquoi, messieurs, je me suis associé avec ardeur à la majorité de cette réunion quand elle s'est déclarée contre les signes,

alors même que, sous le nom de méthode mixte, on prétendait ne s'en servir que pour préparer ou pour accompagner la parole.

Quant à la méthode orale, l'état dans lequel je la trouvai il y a vingt et un ans, m'inspira des doutes et me fit faire des réserves. Elle était si imparfaite alors dans les écoles françaises, que j'ai visitées, et elle donnait aux pauvres sourds-muets un aspect si peu humain, que je n'hésitai pas à déclarer que l'on ne devait s'en servir qu'avec des élèves exceptionnels, mais que pour le plus grand nombre la langue écrite, enseignée d'après la méthode intuitive, était de beaucoup préférable. Je n'ai jamais banni des écoles la méthode orale, surtout des écoles que je ne connaissais pas ; je n'ai jamais provoqué contre elle un arrêt de mort, ni un exil perpétuel. Je me suis contenté de la mettre en quarantaine, jusqu'à ce que l'on ne m'eût donné des preuves de sa salubrité.

Aujourd'hui, après avoir examiné à plusieurs reprises les admirables écoles de Milan ; aujourd'hui, après avoir vu à l'œuvre vos instituteurs et vos institutrices, non moins dignes d'admiration par leur zèle, par leur caractère et par leur patience angélique que par leur habileté dans l'enseignement ; aujourd'hui, après avoir entendu ici notre vénérable Président, un maître dans l'art, non seulement de faire parler, mais de parler ; après avoir entendu l'éloquent et lumineux commentaire que nous a donné de son discours mon compatriote, l'abbé Guérin ; après avoir vu exalté votre zèle par tant d'hommes que le feu divin de la charité a embrasés, entre autres par l'abbé Balestra, qui est venu généreusement offrir à la France le concours de son zèle, de sa fougue apostolique et de ses vigoureuses espérances ; après avoir vu et observé tout cela et avoir prêté une oreille attentive aux savantes discussions qui se sont engagées ici entre tant de maîtres expérimentés, il ne me reste qu'à répéter, du fond du cœur et avec

une conviction inébranlable, le cri qui retentissait ici il y a deux jours : Vive la parole ! Bannissons les méthodes incomplètes, les méthodes illusoire, qui pendant si longtemps eurent la prétention de tenir la place ou de lui servir de complément !

Messieurs ! On raconte que Mahomet, lorsqu'il prêcha à la Mecque, le culte d'un Dieu unique, parcourut, un marteau à la main, le temple peuplé d'idoles, et s'arrêtant devant chacune d'elles, il la frappait à la tête en s'écriant : Disparaissez, simulacres trompeurs ! le vrai Dieu s'est révélé.

Nous en disons autant aux signes : hors d'ici, et place à la parole !

Je n'ai pas fini ; car il me reste encore un devoir à remplir, un devoir bien cher à mon cœur, celui de témoigner au représentant du Gouvernement italien et aux Autorités communales de Milan la reconnaissance à laquelle ils ont droit pour l'obligeance inépuisable, la bienveillance extrême et la grâce tout italienne avec lesquelles ils ont rendu notre tâche, non seulement aisée, mais aussi agréable que possible. Il est inutile d'ajouter que je comprends dans ma gratitude les Commissions qui président aux deux Institutions, je ne dirai pas rivales, mais animées l'une à l'égard de l'autre de la sainte émulation du bien. J'y associe également les directeurs et les instituteurs que j'ai eu tant de plaisir à voir au milieu de leur tâche.

J'éprouverai un profond regret de ne pouvoir témoigner les mêmes sentiments à M. Pendola, s'il n'était convenu que la délégation française irait le visiter chez lui pour juger par elle-même de la grandeur et de la sainteté de son œuvre.

Je n'ai pas qualité pour parler au nom de tous les membres du Congrès ; mais on ne trouvera peut-être pas que j'excède mon droit en associant à mes remerciements, non seulement

mes collègues de la délégation française, mais tous mes compatriotes, ecclésiastiques et laïques, prêtres, séculiers et membres des congrégations religieuses, que j'ai eu le bonheur de rencontrer dans cette enceinte et dont je puis dire que j'étais fier chaque fois que j'entendais leur parole.

Vous pardonneriez à un homme qui a passé sa vie dans des études spéculatives d'exprimer une idée qui se présente à son esprit depuis quelques jours. On dit beaucoup de mal de notre temps. Il en a été ainsi de tous les temps. À toutes les époques on a entendu le même refrain: cela va de mal en pis. Je me rappelle à ce propos une parole de M. Guizot. Un jour, pendant une crise terrible pour mon pays, je l'abordai en lui demandant s'il ne croyait pas le monde très malade. « Il a toujours été malade, me répondit-il, seulement il ne s'en est jamais aperçu ; et aujourd'hui qu'il s'en aperçoit, le moment est venu de le guérir ». Un fait considérable se produit sous nos yeux, qui doit nous donner une bonne opinion du temps où nous vivons. Nous voyons dans cette enceinte des hommes qui appartiennent à toutes les nations et qui sont animés de convictions différentes, mais également dignes de respect ; nous y voyons des femmes arrivées de tous les pays et élevées dans les croyances les plus diverses. Tous sont unis dans un même esprit de charité, tous semblent vivre de la même vie et céder au même entraînement ; tous sont occupés à tendre une main fraternelle à des malheureux que la nature semblait avoir retranchés du genre humain, et mettent leur suprême ambition à rendre aux muets l'usage de la parole.

On peut dire, si vous me permettez d'employer un mot devenu très commun dans le langage politique des temps actuels, on peut dire que vous avez annexé le sourd-muet à la société, à l'humanité. Il serait à souhaiter que toutes les annexions que l'on

pourrait encore faire à l'avenir, ressemblaient à celle-ci. Et pourquoi n'en serait-il pas ainsi? Pourquoi les peuples qui, de même que les individus, doivent se considérer comme frères, et dont les intérêts, à la lumière de la civilisation, tendent de plus en plus à se confondre, seront-ils toujours armés les uns contre les autres par l'esprit de conquête? Les conquêtes de la science sur l'ignorance, de la charité sur l'égoïsme, de la liberté sur l'esclavage, sont les seules dignes de leur ambition, les seules qui répondent au génie de notre époque. Ce sont les conquêtes que j'espère pour les générations à venir, et je suis certain qu'elles se réaliseront.

À l'attente de ces conquêtes nous ajoutons celle d'une alliance non moins désirable : l'alliance de la liberté et de la charité.

Liberté et charité sont deux idées étroitement unies dans notre pensée. La charité, messieurs, c'est la liberté dans son expression la plus noble et la plus pure. La charité est un mouvement spontané de notre âme. Quand elle n'est pas libre, elle n'est plus qu'une contribution involontaire. Si le percepteur se présentant chez vous, vous disait : « Voici ce que vous avez à payer pour les pauvres », vous en seriez fortement blessés, parce que la charité n'a rien de commun avec l'impôt. Elle ne peut se passer de la liberté, mais je me hâte d'ajouter que la liberté ne peut se passer de la charité ; la liberté dégénère bien vite en égoïsme ; elle n'est plus qu'une passion violente et sauvage, le désir de commander à ceux qui ne pensent pas et ne sentent pas comme nous, d'imposer nos opinions à quiconque ne les partage pas. Non, la liberté n'est pas possible sans la charité. Quand je vois un homme qui fait étalage de ses idées libérales, je suis tenté de lui demander : « Mon ami, quelle part de liberté faites-vous à vos adversaires ? Car, pour celle que vous vous faites à vous-même, je n'en suis point en peine, elle sera toujours assez grande ».

À la liberté et à la charité il faut joindre la science. Sans la science la charité marche en aveugle, et la liberté n'est qu'une force brutale. Liberté, science, charité ; tels sont les trois attributs par lesquels notre faible humanité rappelle à elle-même les attributs divins, que le grand poète de l'Italie résume dans ces mots :

... *La Divina Potestate*

La somma Sapienza e 'l primo Amore.

Président. — L'honorable M. Franck vient de nommer parmi les personnes qui méritent le plus l'estime des Italiens le vénérable père Pendola. On serait tenté de dire que l'écho de sa voix arriva jusqu'au père Pendola ; parce qu'en ce moment-là même il envoyait un télégramme par lequel il salue l'Assemblée, se réjouit de ses sages et généreuses délibérations, et fait des vœux pour que chacun de nous les soutienne par ses propres actions avec autant de constance que d'énergie.

Honorables collègues et bien-aimés confrères ! C'est en tremblant et à contre cœur que je quitte cette place, à laquelle je suis monté en tremblant et à contre cœur. La confiance, l'indulgence et je dirai même la sympathie dont vous m'avez entouré, le plaisir de vous avoir connu et d'avoir appris à vous vénérer et à vous aimer, me rendent pénible l'instant de prendre congé de vous.

Aussi tout en vous priant de me pardonner si, non par faute de volonté de ma part, mais plutôt faute d'expérience et d'habileté, j'ai trompé votre attente dans les difficiles et nouvelles fonctions que vous avez bien voulu me confier, je vous remercie de votre efficace coopération, par laquelle vous avez rendu mon devoir plus facile, et du maintien sérieux et familier en même temps que vous avez gardé durant nos débats. Je vous remercie parce que vous nous avez apporté des conseils éclairés, un esprit droit, sans préjugés et ami généreux du vrai, de sorte que nous avons

pu atteindre aux importantes et mémorables conclusions qui, en écartant à l'avenir les différences existant jadis entre les écoles des diverses nations pour les unir toutes en une seule résolution, en une seule action forment, parmi nous, du Congrès de Milan un Congrès perpétuel. Nous faisons tous retour à nos écoles, à nos familles, bien persuadés de ne pas avoir perdu notre temps et avec l'intention arrêtée d'instruire tous les sourds-muets par la même méthode, c'est-à-dire de leur apprendre la parole par la parole sans nul autre moyen. Nous avons tous une bonne nouvelle à donner à nos élèves ; il nous tarde de leur dire : vous parlerez !

Cette réflexion rend moins amère la douleur que j'éprouve en prenant congé de vous, bien-aimés collègues, et en même temps elle ne laisse pas que de me réjouir dans la conviction de l'utilité pratique de nos réunions et de leur efficacité par rapport à l'amélioration réelle de la condition des sourds-muets, et je dirai aussi de celle de leurs instituteurs.

Notre Congrès, grâce à la gravité de ses discussions, à la solidité de ses délibérations qu'il a appuyées sur l'examen des faits, a démenti les censures principales que l'on fait justement à l'endroit de la plupart de ces réunions, et par cette raison-là il a acquis une grande importance dans l'histoire de notre art bien-faisant. Eh bien, je voudrais que notre conduite avenir démentît l'autre accusation (le plus souvent bien méritée), à savoir que l'effet ne répond nullement aux vœux splendides émis par ces sortes d'Assemblées. Vous avez voté à l'unanimité l'enseignement de la parole par la parole sans aucun autre moyen : maintenant cette décision qui est le grand résultat de notre mémorable Congrès, se recommande à la fermeté de votre décision et à toute la vigueur de votre action. Sans doute les difficultés que vous rencontrerez dans l'application de cette méthode seront grandes, surtout au

commencement ; elles seront aussi grandes que les obstacles que vous devrez surmonter avant de vous frayer le chemin d'une vraie transformation. Mais du courage, et en avant jusqu'à la fin ! Il y a une récompense qui dédommage de tout, une récompense que j'ai appréciée après bien des luttes, consolante et grande plus que toute autre : je veux dire le contentement dont vous jouirez quand vos élèves prononceront devant vous pour la première fois les noms sacrés et chéris de père et mère, et quand vous les entendrez dire par la parole les louanges de Dieu, et les verrez courir dans les bras de leurs bien-aimés en les saluant de la parole.

Ce jour-là vous vous souviendrez, je l'espère, de vos collègues d'Italie, et j'espère aussi que vous parlerez du Congrès de Milan à vos élèves et à leurs parents émus.

Adieu, donc, âmes généreuses de France, qui repassez les Alpes dans la plus sainte et la plus généreuse des résolutions ! Adieu, nobles et doux frères d'Angleterre, de Suède, de Norvège et d'Allemagne, et vous, courageux enfants de l'Amérique, qui n'avez pas craint de traverser l'Atlantique et de parcourir tant de chemin pour venir ajouter un rayon de lumière aux délibérations intéressant le sort du pauvre sourd-muet !

En retournant auprès de vos collègues, qui sont les nôtres aussi, et à vos chers enfants d'adoption, apportez leurs nos vives salutations et ce souhait venant du cœur de leurs frères d'Italie : que la parole, qui a réuni tous les maîtres en une seule école, unisse tous les sourds-muets en une seule famille, avec la grande famille de l'humanité délivrée. Voici notre dernier adieu : Vive la parole !

Ackers. — Qu'il me soit permis, au nom des membres anglais de ce Congrès, d'exprimer un sentiment de gratitude à toute l'Assemblée. Je veux manifester avant tout la plus vive reconnaissance pour la cordialité avec laquelle nous avons été accueillis

par les Autorités de cette noble ville, et surtout par le préfet de la province, M. le commandeur Basile, qui a bien voulu présider à l'inauguration et à la clôture de ce Congrès, et par monsieur le Syndic de la ville. Ensuite nous devons rendre nos hommages à M. le docteur chevalier Zucchi, représentant du Gouvernement et de l'Institution royale, et puis aux directeurs des deux Institutions, aux professeurs et à ceux qui, pendant ce peu de jours, nous comblèrent de politesse de toutes sortes. Et au nom de tous ces compatriotes parlant anglais, avant de nous quitter, je veux aussi remercier l'Assemblée de la manière dont elle a accueilli et écouté le mémoire de madame Ackers.

Il n'y a rien de plus puissant que l'amour maternel, que l'amour de la mère d'une sourde-muette, laquelle désire que le bienfait procuré à son propre enfant en la faisant instruire par la méthode de la parole pure, puisse s'étendre à toute la classe des malheureux sourds-muets ; nul autre motif n'aurait pu persuader madame Ackers de parler pour la première fois de sa vie dans une Assemblée publique et si solennelle. Nous remercions Dieu des progrès que, grâce à sa protection, a fait la cause de l'éducation des sourds-muets pendant ces derniers temps. Il y a huit ans que nous avons entrepris moi et ma femme nos voyages d'observation. On nous avait dit alors qu'un voyage en Italie était tout à fait inutile, parce que l'enseignement oral était encore à ses premiers essais, et que par conséquent il n'y avait rien à voir. Aujourd'hui, au contraire, nous voyons que les efforts de M. l'abbé Balestra et ceux de notre président ont obtenu dans ce pays des résultats qui ne le cèdent en rien à ceux d'aucun autre pays du monde. Nous voulons témoigner notre reconnaissance aux instituteurs français qui ont abandonné la méthode appelée française jusqu'à ce jour ; ensuite à nos frères d'Allemagne, auxquels il importe peu que

la méthode qu'ils avaient employée les premiers s'appelle encore allemande. Que l'on ne parle plus dorénavant que de la méthode orale, et que ce soit la méthode universelle. C'est pourquoi je finis en criant ; Vive la parole !

T. Gallaudet. — Je demande que l'on me permette de dire moi aussi deux mots au nom des instituteurs des États-Unis d'Amérique. Plusieurs d'entre nous ont traversé l'Atlantique pour prendre part aux travaux de ce Congrès. Nous sommes bien aises d'être venus ici. Il est bien que les représentants de tant de nations se réunissent pour étudier, pour apprendre les uns des autres, aussi est-ce une grande satisfaction que de voir ici tant de personnes de tout âge, des deux sexes, de toute condition, religion et nation, réunies dans les mêmes intentions, qui ont agi chacune selon son intelligence, son expérience et sa conscience. Nous venons de contrées éloignées, mais nous sommes tous unis sous la volonté de Dieu ! Unissons-nous dans le but commun. Nos cœurs sont pleins de reconnaissance pour notre éloquent président et pour vous tous, et nous rappellerons à nos frères des États-Unis comme un heureux temps notre séjour à Milan et les travaux que nous avons accomplis.

Balestra. — Mesdames et messieurs ! C'est à l'Italie qu'est échu l'honneur, après la France, d'accueillir dans son sein un Congrès international ; mais l'Italie fut plus heureuse que la France : le Congrès de Milan a été vraiment international par le nombre et la qualité des personnes qui l'ont constitué. Milan, patrie de César Correnti, avait plus que toutes les autres villes italiennes le droit d'accueillir ce Congrès. Et puisque je viens de nommer un de ses illustres fils, je voudrais qu'il revînt, au moins pour un seul jour, occuper le siège ministériel de l'Instruction publique, afin qu'il pût faire en sorte que la loi, proposée par lui, en faveur des

sourds-muets, devienne un fait. Alors une couronne immortelle ceindrait la tête de ce noble fils de la ville de Milan. Milan, la patrie de Taverna, le premier qui s'est occupé sérieusement de la question de la méthode orale, Milan qui, peut-être, n'a pas de rivales à l'endroit des Institutions de bienfaisance, où il n'y a pas de riche qui ne lègue dans son testament, en son honneur et à sa gloire, un peu d'argent au soulagement des pauvres sourds-muets : Milan, messieurs, est la ville qui a été choisie, à juste titre, comme siège de ce Congrès. Et moi, citoyen de Côme, je crie : Vive Milan ; Vive le Congrès !

M. Treibel se lève et remercie en allemand ses collègues et les villes italiennes où il trouva un si bon accueil et il se félicite du grand travail qui a été achevé en si peu de jours ¹.

Hugentobler. — S'il m'est permis d'ajouter quelques mots au nom de ma Suisse, qu'à mon grand regret je représente seul ici, je dirai que j'ai éprouvé un très vif sentiment de complaisance de me trouver à ce Congrès, parce que les résultats que nous avons vus dans les écoles italiennes, ne sont nullement inférieurs à ceux de nos meilleures Institutions de Bâle et de Saint-Gall. En Suisse nous possédons ces écoles dont nous avons raison d'être fiers ; mais j'avoue humblement qu'il est fort difficile que nous puissions enseigner la méthode orale pure aussi purement qu'on l'enseigne en Italie.

Quand nous arriverons avec nos élèves à ne plus nous servir des signes, nous aurons atteint le but suprême de notre enseignement. Eh bien, dans ces deux Institutions de Milan j'ai remarqué cela et j'en ai été tout étonné ; je ne crois pas qu'il y ait une

1. Il est fâcheux qu'on ne puisse citer ici exactement les expressions de monsieur Treibel, les sténographes n'en ayant point pris note. Le rédacteur.

autre école offrant des résultats si merveilleux. Je dois en outre ajouter que j'ai été tout surpris de trouver tant d'affabilité et de politesses chez les graves personnes qui se sont réunies ici, mus par une pensée unique, celle de faire le bien. Cette union m'a profondément ému, parce que depuis huit ans j'avais toujours rencontré en France bien des difficultés et bien des obstacles, et j'avoue que l'année passée, au Congrès de Lyon, je ne croyais pas que les choses dussent changer si promptement. C'est vrai : à Lyon on nous avait promis que l'on approfondirait la question pour la résoudre en peu de temps ; mais moi, j'ai pensé qu'à la fin d'un Congrès on promet beaucoup de telles choses. Eh bien, maintenant j'ai le plaisir de constater que la promesse a été tenue loyalement et je m'en réjouis.

Vaïsse. — Deux mots pour vous présenter M. l'abbé Bélanger, directeur de l'Institution de Montréal au Canada. Il ne fait que d'arriver à Milan et il ignorait que le Congrès se clôturerait aujourd'hui.

Bouchet. — Mesdames et messieurs ! À l'Angleterre, à l'Allemagne, à la Suisse j'ajoute la France. Elle s'accorde avec les dites nations dans l'expression de tous les sentiments de reconnaissance qui se sont si bien manifestés. Or, ces expressions je les résume en une seule phrase, une phrase qui nous rappellera toujours ces messieurs et ces dames et que nous n'oublierons jamais : « La reconnaissance est la mémoire du cœur. »

Ekbohrn. — Mesdames et messieurs ! Nous autres gens du nord quand nous voulons penser à un pays fort délicieux et quand on veut donner un nom à ce pays, nous pensons toujours à l'Italie, à cette Italie que, vue une fois, on voudrait revoir encore, toujours. Lorsqu'un froid rigoureux nous saisit, nous fermons nos yeux et nous rêvons de cette belle Italie et nous la voyons.

Le soleil, le soleil splendide on le voit rarement chez nous ; aussi lorsque quelqu'un de nous tient en Italie, il voudrait rester dans cet heureux pays. Mais ce n'est pas seulement à cause de son soleil splendide que nous aimons cette terre fortunée. Un autre astre brille ici-bas et nous fait aimer l'Italie: c'est l'astre de l'amour pour ceux qui souffrent, c'est le soleil du cœur qui luit dans votre ciel limpide. Qu'il fait chaud ici! mais il fait plus chaud dans votre cœur qui est tout entier à l'humanité souffrante. Vivent tous ceux qui, comme moi, travaillent pour améliorer le sort des pauvres sourds-muets. Vive l'Italie!

Correnti. — Je viens montrer ici ma double impuissance. Mon ami Balestra m'a déjà dénoncé ; il a déjà parlé de mes bonnes intentions et de leur non réussite. Je dois prendre congé de vous ; mais j'ai eu le malheur de ne pouvoir assister à vos travaux, de sorte qu'il me faut prononcer un discours qui, pour sûr, n'est ni si pratique ni si adapté que les éloquentes discours que vous avez entendus. Quoi qu'il en soit, comme j'ai promis, je tiens ma parole, même au prix de donner pour la troisième fois une preuve de mon impuissance (Il lit).

« Mesdames et messieurs! Voici le moment des adieux. Quelle admirable phrase, quelle parole émouvante et profonde! À Dieu! Je m'étonne qu'elle soit si peu comprise, et que par le frottement de l'usage elle ait pu devenir presque banale. — Il faut donc se dire adieu, ce que pour plusieurs de nous équivaut à se donner un rendez-vous en Dieu. — Mais pourquoi, chers confrères et respectables sœurs, pourquoi je me surprends à parler de Dieu dans ce moment, où nous devrions échanger gaiement des gages d'amitié, et des promesses de bon souvenir? Pourquoi à cette heure solennelle me revient sur les lèvres ce mot mystérieux, qui a été la clef de voûte de l'humanité, pendant tant des siècles, et

qui de nos jours on voudrait réduire à un simple adverbe, à un pléonasme rhétorique?

C'est parce que vous accomplissez ici une œuvre divine. Quand les doutes, qu'on respire dans l'atmosphère trop raréfiée de la science, me prennent au cœur, quand l'équivoque sournois m'obsède sous les formes glaciales du langage officiel, quand enfin pour mon propre poids je me sens incliné à la bête, qui nous portons en nous, ou qui nous porte, eh bien! je songe à la phalange sacrée des hommes dévoués à une vocation qui n'a pas de titre dans le langage de l'Église et de l'État, je songe aux hommes dévoués au service des malheureux qui ne connaissent pas même leur malheur, qui ne savent le plaindre, qui ne peuvent appeler au secours, et ne nous adressent ni prières, ni reproches.

Qu'est ce donc qui vous force à songer à des misères, qui s'ignorent elles mêmes et qu'on pourrait ignorer? Qu'est ce qui vous force à aiguïser dans des âmes engourdies l'aiguillon de la conscience, à éveiller dans des esprits léthargiques le tourment de l'intelligence toujours inassouvie? C'est que vous avez foi dans la conscience et dans la raison. C'est que vous avez compris le mystère, deviné par le grand athlète de l'Église latine, quand, en terrassant le manichéisme, il écrivait que le mal n'est dans l'ordre divin spirituel du *cosme* qu'une occasion pour le bien, qu'une tentation héroïque pour les hommes de bonne volonté.

Mais je vois qu'ici une parenthèse est nécessaire. Nos honorables confrères, qui jusqu'ici ont eu la complaisance de s'efforcer de comprendre la langue italienne, voudront voir, je l'espère, dans mon audace d'essayer une langue étrangère, mais dans laquelle les cœurs italiens ont puisé tant de fois la consolation et l'espérance, un témoignage de respect pour eux, et non pas un abus de parole. Nos deux langues sœurs doivent se trouver ensemble en

famille, et n'échanger entre elles que des mots de bienveillance et d'encouragement.

D'ailleurs il fallait bien que vôtre présence redonnât la parole même à ceux qui ne sont pas coutumiers de la tribune. Ainsi en moi vous pouvez voir un véritable muet, qui s'efforce d'exprimer la sympathie, que vous inspirez à tous nos compatriotes. J'ai donc pris la parole, que vous mêmes m'apportiez.

La parole! Oh que je voudrais convier ici, à cette école de difficulté, de sincérité, de sobriété, que vous avez ouverte pour refaire l'âme des pauvres sourds-muets, que je voudrais y convier cette foule de parleurs, de discoureurs, de fabricants des foudres oratoires, de jaseurs à tant la journée et à tant la ligne, de tous ceux enfin qui remplissent le monde de bruit, et de confusion, et que l'apôtre des Gentils, qui peut bien redevenir l'apôtre de nôtre temps, appelait cymbales retentissantes et clairons soufflants dans le vide. Ah! que je voudrais appeler à cette école ceux qui respectent pas la sainteté de la parole, qui en forgent de sophismes pour mentir aux autres et à soi mêmes, pour étourdir leur conscience, et selon le célèbre bon mot, digne de Méphisto, pour cacher leur pensée. Sur les lèvres des sourds-muets ils pourraient apprendre et comprendre comment le verbe se fait chair, comment l'idée devient une force plastique, qui transforme et éclaire la physionomie des rachetés, qui corrige et refait même leur organisme et leur donne des yeux qui écoutent, et une voix qui ne résonne que dans l'esprit.

Quel heureux thème pour les évolutionnistes! Mais bien plus quel noble défi pour la charité, qui agit même avant de savoir comment elle se prendra aux obstacles, qui ose toujours, qui espère toujours, qui marche toujours sans attendre pour aimer et pour se sacrifier, que la science lui ait appris le secret de l'avenir,

et lui ait assuré le succès et la récompense. — En effet il y a un esprit de bienfaisance, qui est un chapitre d'économie sociale, avec force de sous-entendus politiques. Une bienfaisance raisonnable, boursière, budgétaire, qui régie sa comptabilité en partie double, et en donnant l'aumône à Lazare demande en échange l'amnistie pour l'Épulon. Je respecte infiniment cette bienfaisance bien avisée, qui haute la bourse et joue à la hausse sociale. Mais ce n'est pas là ce que j'adore. — Il est bien, il est prudent, il est nécessaire d'en étudier les formules et d'en suivre loyalement les pratiques pour le comptes rendus. Car il n'y a pas de doute: il faut savoir faire, même pour faire le bien. Mais ce ne sont pas les Benthamistes qui auraient fait jaillir la source divine. Ils peuvent bien l'exploiter habilement, ils l'exploitent en effet, mais ils ne sauraient la renouveler, si jamais, par malheur, on arrivait à l'épuisement. C'est cette divine folie, comme l'appelait saint Paul, qui ne se propose le bien que pour le bien, sans arrière pensée, sans marchander les louanges et les récompenses. C'est cet instinct sublime, cette soif du sacrifice, cet entrain sésaphique, qui nous fait vivre en dehors de nous, qui nous apprend à diviniser la vie en vivant pour les autres. Et c'est en suivant cette impulsion, qui nous dérobo aux ennuis et aux basses de la vie individuelle, et qui nous entraîne dans la vie universelle, que vous avez pu arriver à cette miraculeuse restauration de l'esprit, dans le verbe, que vous avez pu rouvrir à la lumière spirituelle tant d'âmes abandonnées au régime cellulaire, éclipsées dans la solitude, et privées de l'organe de la fois. *Fides ex auditu.*

Ah! chers confrères, permettez moi, en terminant, de reprendre la note par laquelle j'avais commencé.

Cherchons dans ce crépuscule de la vie divine, qui attire nos âmes, cherchons dans la logique du cœur, cherchons dans les

splendides épanouissements du verbe plastique, cette intelligence d'amour, *intelletto di amore*, admirable invocation de notre prophète national. *L'intelletto di amove*, voilà l'énigme encore incompris par notre civilisation scientifique, qui ne croit que ce qu'elle comprend et qu'elle touche: et elle vraiment touche beaucoup, mais, je le crains, comprend très peu.

Et encore un autre mot qui vous puisse servir de bon voyage. Il est écrit: Que ceux qui font les œuvres de charité, les fassent avec allégresse. Je vous laisse avec la sainte joie qui vous est due pour le bien que vous avez fait, pour le bien que vous allez faire, et je vous salue avec ce sublime idéale, qui fait la consolation et la force de nôtre esprit: À Dieu.

Houdin. — En ma qualité de vice-président de ce Congrès pour la France j'aurais voulu moi aussi vous adresser un mot d'adieu; mais comment m'exprimer? Je cherche dans mon cœur et je trouve que je suis venu ici, comme tous les Français, plein d'amour pour l'Italie, pour l'Italie sœur de la France, que la chaîne des Alpes unit au lieu de séparer, et je retourne chez moi avec le même amour redoublé et de plus avec une reconnaissance et un doux souvenir qui ne s'effaceront jamais de mon âme.

M. le Préfet. — Après le discours qu'a prononcé au nom du Gouvernement celui qui a été dignement chargé de le représenter, il aurait été tout à fait inutile que moi, le chef politique et administratif de cette province, j'eusse à répéter sans apprêt et en une forme dépourvue d'élégance l'expression des mêmes sentiments. Et je n'aurais eu garde de le faire d'autant plus que ce n'est pas seulement dans cette enceinte, mais aussi dans chacun de nos cœurs que retentit l'écho touchant des nobles expressions qui témoignent le but de toutes les nations policées. Le cri de vive la parole, je le répète, n'est pas seulement la conquête de la science ;

c'est la victoire du cœur, c'est l'annonce d'un grand avenir, c'est le meilleur corollaire de ces études ethnographiques qui, jointes à la réhabilitation de l'humanité, nous conduiront, on ne sait où... mais pour sûr à une meilleure destinée.

Des étrangers illustres m'ont fait entendre des expressions de consolation, d'encouragement à l'adresse de cette patrie bien aimée, l'Italie ; et je vous en remercie, messieurs, du fond de mon âme. Si nous n'en sommes pas entièrement dignes, cependant nous les attendions ces bonnes paroles qui nous poussent plus avant dans la voie d'un progrès réel. Nous les attendions à un seul titre ; car, ainsi que vient de le dire un de ces illustres étrangers, s'il fait chaud ici, sous ce luxe de ciel, sous un soleil si splendide, tout cela n'a aucune influence sur la fermeté et la sérénité de nos résolutions, ni ne nous éloigne de notre objectif suprême ; ne causer d'embarras à personne ; pourvoir à notre avenir par l'affermissement de nos conditions sociales et politiques.

Messieurs, moi, représentant du Gouvernement, j'ai eu l'avantage d'assister ces jours-ci à la clôture de tous les Congrès scientifiques nationaux et internationaux qui se sont réunis ici : au dernier moment des adieux j'ai vu des échanges de poignées de mains et de sourires. On voyait sur tous ces visages radieux la hardiesse qu'inspire la science : mais je n'ai pas vu s'émouvoir jusqu'aux larmes, je n'ai pas vu, comme ici, ce trouble de l'âme, cette espèce de courant de bienveillance qui nous rend tous fiers, en deçà et au delà de l'Atlantique, dans cette parole fatidique qui est le bien de l'humanité. Le Congrès, en rachetant une classe de malheureux de la société, en réalisant le fruit de ses études pour s'adresser à nu de ces infortunés et lui dire : « Lève-toi et parle », ne fait pas seulement du bien à notre esprit, mais aussi il raffermi

notre cœur, ennoblit notre sentiment et nous rend orgueilleux d'avoir fait collectivement une bonne action.

Enfin, j'ai assisté aux essais qu'ont donnés ces malheureux. Messieurs, lout étranger que je suis à ces études et puisqu'il n'est pas tout à fait défendu à un représentant du Gouvernement de se dépouiller pour un instant de sa qualité officielle, permettez que je vous parle à cœur ouvert, que je n'écoute que mon sentiment ; j'ai cru voir une vraie rédemption et voir aussi que les deux mêmes méthodes qui se sont succédé l'une à l'autre, dont l'une a remporté ici une grande victoire, ne sont que des partisans fidèles du développement de l'esprit humain, parce que l'histoire de l'humanité nous apprend que le langage représentatif des signes précède celui de la parole, la parole qui lie et unit, qui pousse ces enfants du malheur au milieu de la société et leur dit : « Vous êtes égaux aux autres ».

Au nom de cette victoire, au nom du bien que vous avez fait à tant d'infortunés, je vous salue. Et en ce siècle où l'on adore avec un grand enthousiasme le veau d'or et le Dieu million, faisons un peu d'hommage à la reine charité, qui a une splendide incarnation en Marguerite, une émanation elle aussi de la bienfaisance publique et de la bienfaisance privée.

Président. — Le Congrès international de Milan est clos.

Le Congrès international de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets finit au milieu des applaudissements les plus sincères, les plus vifs et les plus éloquents, qui, souvent, interrompirent chaque orateur.

Ce Congrès fut de la plus haute importance par le nombre et la qualité des personnes qui le composaient, venues de tous les coins de la terre, et par l'esprit tranquille de charité régnant toujours dans ses assemblées où l'on aurait dit que la promesse

du Christ s'était réalisée, c'est-à-dire d'envoyer son esprit parmi ceux qui s'assembleraient en son nom, et aussi par les résolutions qui ont été arrêtées à l'unanimité sur des questions vitales pour l'avenir de nos chers infortunés, entre autre la principale, celle de la parole. La question de la parole a été longuement débattue, fièrement combattue par d'importantes argumentations d'habitude, d'opportunité et de possibilité, et simplement défendue à l'aide de faits et de raisons, et enfin gagnée par la conscience et la volonté communes de vouloir le bien à tout prix et le progrès dans le bien, avec une aspiration de s'élever plus haut moyennant la charité libre associée à la science, selon la belle phrase de M. Franck, par laquelle il nous rappela à la mémoire la maxime de l'ancienne philosophie italique: Il n'y a d'hostie plus agréable à Dieu qu'une sage bienfaisance.

APPENDICE

AUX ACTES DU CONGRÈS INTERNATIONAL POUR LES SOURDS-MUETS

Cet appendice sert à compléter les actes qui précèdent, parce qu'on y a inséré tout ce qui n'a pu trouver de place dans les actes mêmes, quoiqu'elle en soit une partie, et les mémoires qui, n'ayant pu être lus pendant le Congrès, ont été cependant remis au bureau de la présidence pour être publiés. Mais MM. les auteurs de quelques-uns d'entre eux jugeront assez raisonnable qu'on ait supprimé les passages de leurs travaux n'ayant aucun rapport avec les questions débattues au Congrès, et ceux qui n'étaient qu'une répétition de ce que d'autres avaient dit, et faisant déjà partie des actes ; ou bien encore les passages se rapportant à des sujets hors de discussion et qu'il serait peut-être inutile d'aborder, telle que le serait, par exemple, la partie historique de l'enseignement oral. J'espère que je n'aurai pas recours en vain à l'équité des auteurs, qui pour sûr, n'eurent d'autre but que celui d'apporter chacun leur pierre en relation avec les autres membres de l'édifice général, que le coordonnateur de cet appendice devait toujours avoir en vue.

RÉPONSE À LA QUESTION SPÉCIALE N^o. 1

PAR M. S. JOHN ACKERS.1

Je dois avant tout remercier les organisateurs de ce très important Congrès international de la faveur qui m'est accordée, bien que je ne sois pas professeur, d'apporter ma part de renseignements touchant l'éducation des sourds-muets. Il est bien que

1. Voir page 69.

ceux qui ne me connaissent pas, sachent que je n'ai jamais été lié au professorat ; et que je n'ai même jamais eu aucun intérêt pécuniaire soit dans une école, soit dans une Institution.

Ce qui a éveillé les sympathies de ma femme et les miennes, c'est que notre unique enfant perdit l'usage de l'ouïe à peine âgée de quelques mois.

Avant cet événement, partageant, hélas ! l'opinion commune, nous n'avions apporté aucune attention spéciale à la condition et à l'éducation des sourds.

Voyant avec quel acharnement les partisans du langage parlé et ceux des signes se combattaient, les uns les autres, en Angleterre, nous résolûmes de juger par nous mêmes dans d'autres pays jusqu'à quel point les avantages d'une méthode l'emportaient sur l'autre au delà de la carrière scolaire, et quand la vie d'école avait fait place à la vie sociale ; car la méthode de la parole pure n'avait pas été assez longtemps mise en pratique en Angleterre pour que ses résultats sociaux sur ses élèves eussent fait impression.

Afin d'éviter tout risque de confusion, je définirais comme suit, les termes employés dans ce mémoire.

« Méthode de la parole pure », celle qui est basée sur l'articulation et la lecture sur les lèvres ; « Méthode mimique », celle qui est basée sur les signes ; « Méthode mixte », celle qui est basée sur les signes, avec une certaine somme d'articulation enseignée comme talent d'agrément.

Je dois ici remarquer que quand en 1872 nous entreprîmes notre tour d'inspection, qui comprenait l'Angleterre, l'Amérique, la Hollande, la Belgique, l'Allemagne, la Suisse, la France et l'Écosse, chaque contrée dans l'ordre indiqué, nous penchions naturellement vers la méthode la plus en vigueur dans notre pays, c'est-à-dire la méthode mimique.

De ce qui précède, il doit sembler naturel que l'on me demande de donner le résultat de nos enquêtes comme réponse à la première des questions spéciales du programme de votre conférence, c'est-à-dire : « Les sourds-muets instruits par la méthode d'articulation, oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie de connaissances qu'ils y ont acquises, et dans leur conversation avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite ? »

Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses, et quels seraient les moyens d'y remédier ? Je réponds que les sourds de naissance, aussi bien que les autres, qui ont été instruits convenablement par la méthode d'articulation, n'oublient pas, alors qu'ils sont sortis de l'école la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, encore moins donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite qu'à l'articulation.

Remarquez que j'appuie avec une certaine emphase sur le mot « par », par l'articulation.

Sur ce mot par l'articulation repose toute la différence entre la méthode de la « parole pure » avec ses résultats excellents, et les plusieurs degrés de la méthode « mixte » avec ses résultats flatteurs. C'est cette articulation enseignée, au lieu de l'enseignement par l'articulation, articulation enseignée, c'est-à-dire comme une sorte d'extra, de sujet, de leçon, au lieu de faire de l'articulation le canal par lequel toute l'instruction devrait être donnée, qui est si souvent prise pour la méthode de la « parole pure ». J'ai examiné plusieurs écoles sur la méthode « mixte » qui prétendaient donner tous les avantages qu'offre la méthode de la « parole pure ». Eh bien, dans ces établissements on consacrait à l'enseignement de l'articulation une demi heure seulement par jour, et nous avons

vu quelques écoles où cette leçon, considérée comme un extra, n'était donnée que de deux jours l'un. Comparez ceci avec les avantages qu'offre une salle d'école où toutes les connaissances s'acquièrent par l'articulation, où toutes les occasions de communication qui s'offrent aux jeux, aussi bien qu'aux repas, sont conduites de la même manière ; et vous verrez alors que, pour ceux qui sont instruits par la méthode de la « parole pure », le langage parlé et la lecture sur les lèvres sont leur langue naturelle, la langue de leur pays, celle des entendants-parlants, et la leur propre. Qu'y a-t-il alors d'étonnant qu'ils s'en servent dans la vie sociale? À vrai dire, ce qui serait étonnant, c'est qu'ils ne s'en servissent pas. Tandis que ceux à qui l'on a enseigné l'articulation comme un extra, ne la considéreront jamais comme leur langue naturelle: cela leur fera le même effet qu'une langue étrangère enseignée à des enfants qui entendent. Il ne faut donc pas s'étonner que les sourds ainsi enseignés préfèrent dans la société être considérés comme sourds-muets, et emploient plutôt les gestes, ou toute autre méthode que ce parler boiteux et heurté, qui pour eux a toujours été une tâche désagréable, et avec lequel ils n'ont jamais été à l'aise. Ajoutez à cela qu'avec ces méthodes on se soucie fort peu de la lecture sur les lèvres ou de l'art de comprendre le langage parlé des autres. Le reproche dont fait mention votre question, et auquel ce mémoire répond, est entièrement immérité par la méthode de la « parole pure » et par ceux qu'elle instruit; mais il est richement mérité par les plusieurs degrés de la méthode « mixte » auxquels il s'adresse avec une force irrésistible, méthodes qui ont pour base les signes ou l'alphabet, manuel, et qui sont mises en pratique par ceux qui sont hostiles à la méthode dans sa pureté.

Les professeurs et les partisans de ces méthodes signalent l'insuccès qu'éprouvent leurs élèves dans la société à se souvenir et à se servir du langage parlé, comme un argument de ce qu'on emploie trop de temps à enseigner ce même langage parlé aux sourds pendant leur éducation ; tandis que les succès qu'ont remportés les élèves heureux des écoles sur la méthode de la « parole pure », ont prouvé que c'était un des plus précieux dons que les sourds pouvaient recevoir quand ils l'avaient sûrement acquis. Citons un exemple frappant à ce sujet. Le Comité des écoles de Londres (*The Board School for London*) a adopté les conclusions de son inspecteur pour toutes les écoles, à l'exception d'une seule ; cet inspecteur a publié en 1879 ce qui suit : « Pendant les trente années que j'ai mis en pratique les deux méthodes, j'ai trouvé que l'articulation et la lecture sur les lèvres ne peuvent être employées comme le seul médium de communication au but d'enseignement que dans peu de cas, et dans une proportion qui ne dépasse pas cinq pour cent. » De sorte que cet instituteur anglais, bien connu, a fait ainsi rejeter l'emploi pratique de la méthode de la « parole pure » de toutes les écoles pour les pauvres dans la métropole d'Angleterre : cette méthode qu'il ne comprend pas, qu'il n'a jamais essayée, et dont il n'a jamais eu l'occasion de voir les résultats, parce que, comme il l'annonce publiquement, sa propre méthode « mixte » a échoué d'une façon aussi signalée.

Maintenant si vous voulez bien me le permettre je vais faire suivre ce qui précède d'exemples choisis parmi le grand nombre de personnes que nous avons vues par nous mêmes, et dont l'éducation avait été faite dans des écoles et Institutions de pays différents.

Nous avons vu de jeunes garçons et de jeunes filles, de jeunes hommes et de jeunes femmes, des hommes et des femmes d'un

certain âge. Parmi eux il y avait des apprentis, des ouvriers et des patrons et d'autres sans profession ; nous les avons vus à domicile ou à leur ouvrage, dans leur maison de commerce ou au milieu de la société. Dans nos rapports avec les instituteurs de la méthode « mimique » et de la méthode « mixte », on nous avait maintes fois assuré que tous les anciens élèves que nous rencontrerions capables de converser et de lire sur les lèvres, seraient ceux qui n'étaient pas complètement sourds, ou qui avaient été enseignés à parler avant de perdre l'ouïe ; en un mot des semi-muets et des semi-sourds. Afin d'avoir la preuve de la vérité ou de la fausseté de cette assertion presque universelle, nous n'avons visité que des sujets absolument sourds de naissance, et pour rendre notre épreuve plus sévère, nous avons soin de ne jamais demander où nous trouverions des sourds sortis des écoles avant d'être prêts à les visiter, de crainte qu'ils n'eussent été préparés à nous recevoir. Nous avons agi ainsi pour répondre aux arguments mis en avant par les instituteurs de la méthode « mimique » et de la méthode « mixte » et nous nous félicitons pour satisfaire les incrédules, d'avoir pris ces précautions, quoique, à mesure que nous procédions, nous en reconnaissons l'inutilité, et nous nous sommes souvent sentis honteux nous-mêmes d'avoir été si soupçonneux.

Le contraste était on ne peut plus frappant entre ceux instruits par la méthode de la « parole pure » avec lesquels nous conversions de vive voix, et ceux qui avaient été enseignés par la méthode « mimique », ces derniers incapables de tenir une conversation avec nous, ignorant les signes et l'alphabet manuel, dont les efforts pour écrire étaient totalement infructueux ; et qu'enfin dans beaucoup de cas il était impossible de comprendre, cela provenant de ce que la langue de leur propre pays était pour eux une langue étrangère. Les partisans même les plus fermes de

ces systèmes seront forcés d'admettre, que le langage de son pays, enseigné d'après l'ordre interverti des signes à une personne la mieux élevée, aura toujours pour elle un résultat identique. M. le docteur E. M. Gallaudet l'a reconnu avec moi, et m'a dit que je pourrais mentionner ce fait, que sa propre mère, personne si éminemment douée par la nature et l'éducation, arrivée à l'âge le plus avancé, n'avait jamais perdu dans ses écrits ce qu'on peut appeler des sourds-mutismes.

Le résultat de nos rapports personnels avec les sourds qui avaient été instruits par la méthode « de la parole pure » a été encourageant au delà de tout ce que nous avons osé espérer. Nous n'avons jamais rencontré aucun sujet qu'on aurait pu prendre pour un entendant-parlant, c'est vrai ; mais nous avons vu des gens de toutes conditions et dans une grande variété de circonstances, et dans toutes nos entrevues nous avons été à même de comprendre leur parler, d'être en retour compris par eux par la lecture qu'ils faisaient sur nos lèvres.

Nous avons en effet vu des gens capables de faire avantageusement leur chemin dans le monde, par le moyen du langage parlé, et de la lecture sur les lèvres. Par exemple parmi ceux que nous avons visités se trouvèrent quelques apprentis : l'un d'eux n'était pas un bon spécimen, car il bégayait comme du reste les membres de sa famille qui entendaient ; cependant nous pûmes le comprendre et il lut sans hésiter sur nos lèvres. Comme nous exprimions à son maître le plaisir que nous éprouvions de voir que ce garçon était capable de se faire comprendre par la parole (c'était un des premiers cas que nous avons vus), celui-ci en réponse nous dit avec beaucoup de mauvaise humeur : « Il ne parle que trop : il bavarde toujours avec son camarade. »

Prenons un autre exemple. Nous vîmes une maîtresse couturière qui était à la tête de sa profession dans une des plus petites villes d'Allemagne. À notre première entrevue, elle mit une certaine réserve à parler d'elle-même. Ceci vint aux oreilles de son futur, qui nous pria de vouloir bien faire une seconde visite à sa fiancée : ce à quoi nous consentîmes, escortés par lui. L'entrevue fut on ne peut plus amusante : il lui reprocha franchement de s'être montrée le matin si peu à son avantage, et après avoir donné cours à une amusante dispute, ils se mirent à jacasser de telle sorte qu'on eut pu croire que c'étaient deux personnes entendants au lieu d'une ; nous fîmes chorus, et nous eûmes une longue et très plaisante conversation avec la couturière ; elle nous assura — et nos informations prouvèrent son dire — qu'en suivant sa profession, les seuls moyens de communication qu'elle eut avec, les personnes qui lui donnaient de l'ouvrage, étaient l'articulation et la lecture sur les lèvres, n'ayant jamais eu recours à l'écriture, n'ayant jamais compris le parler par les doigts et les signes.

Aucune personne douée de l'ouïe la plus fine ne pouvait paraître plus heureuse, plus gaie, plus enchantée que cette couturière sourde.

Nous avons été vivement frappés du contraste marqué entre ceux capables d'employer le langage parlé et ceux qui ne le pouvaient pas. Ceux qui étaient capables d'employer le langage parlé ressemblaient beaucoup plus à des personnes qui entendent, ils étaient si bien à même de se mêler à la société des autres et de tenir leur place dans le monde !

Ils paraissaient aussi plus brillants, plus heureux et plus intelligents !

Ceci s'applique aux sourds qui avaient eu le même temps d'école, bien qu'ils ne fussent pas enseignés par la même méthode,

et non à ces cas exceptionnels d'intelligence brillante et de longue culture scolaire que l'on peut remarquer dans quelques unes des écoles par signes d'Amérique, qui ont joui d'un temps d'école deux, trois, et même quatre fois supérieur à celui qu'on accorde à la majorité des élèves de la méthode de la « parole pure. »

Nous passerons maintenant à un exemple ou deux, pour montrer qu'il n'est pas nécessaire que les sourds restent longtemps à l'école, quelque désirable qu'il soit qu'ils y soient maintenus ; il n'est pas non plus nécessaire qu'ils soient doués d'exceptionnelles aptitudes afin qu'ils puissent se souvenir et se servir du langage parlé dans la vie sociale.

Le directeur d'une grande école, où il avait une moyenne de 16 élèves pour chaque instituteur, nous a assuré qu'il avait eu des élèves qui n'avaient pu rester que quatre années à l'école, et il avait craint qu'ils ne perdissent leur parler. Eh bien, ces mêmes élèves venant le voir après un certain nombre d'années ; non seulement n'avaient rien perdu de leur langage parlé, mais au contraire l'avaient beaucoup amélioré ; et c'est ce que nous avons vu par nous-mêmes dans beaucoup de cas.

Il ne faut donc réellement pas s'étonner de cela quand on se rappellera que les sourds enseignés par cette méthode, n'ont qu'un moyen de communication, et ce moyen c'est le langage. Je citerai le cas suivant pour montrer que l'éducation donnée par la méthode de la « parole pure » est bonne, est précieuse, et qu'on en peut faire bon usage dans la vie sociale.

Nous avons visité une pauvre femme vivant avec sa tante : elle avait quitté l'école depuis 12 ans environ, et demeurait dans un endroit de l'Allemagne où prédominait l'un des nombreux patois parlés dans le pays. À notre arrivée dans la maison, la tante était

sortie et nous ne vîmes que la sourde et une vieille femme demeurant, nous dit-elle, dans la même maison.

Sur notre demande, si elle avait habitude de s'entretenir de vive voix avec la sourde, et si celle-ci la comprenait, la bonne femme répondit affirmativement à nos deux questions ; et nous vîmes par nous mêmes que c'était la vérité, car elles se mirent à causer en notre présence avec facilité.

Sur ces entrefaites la tante, une vieille bavarde consommée, rentra et jasa aussi vite que cela lui était possible et quand elle s'adressait à sa nièce, elle parlait avec la même volubilité et encore cette dernière ne paraissait pas éprouver de difficulté à la comprendre.

Ma femme, bien que possédant une assez bonne connaissance de l'allemand, fut plusieurs fois en défaut en raison du dialecte qu'elles parlaient, de même fut aussi la dame allemande qui me servait d'interprète : plus d'une fois quand ce cas se présentait, on demandait à la nièce l'explication et celle-ci traduisait le patois en allemand ; en effet elle paraissait également à son aise quand elle parlait l'allemand avec les dames, et le patois avec celles qui l'entouraient. Elle était couturière à façon, capable d'aller chercher les commandes de ses pratiques ; tout à fait indépendante, allant faire son marché et les commissions de sa tante dans les boutiques et elle nous montra avec une satisfaction évidente sa, tenue de livres et ses livres de dépenses. Une femme entendant-parlant qui demeurait dans le voisinage et tenait une petite boutique de draperie, mère d'une petite fille sourde, nous dit qu'elle n'avait jamais connu aucun ancien élève qui n'eut conservé son parler après avoir quitté l'école, et certes elle en connaissait bon nombre et avait bien des occasions d'en juger.

Pour ne pas vous fatiguer avec des exemples, je me bornerai à

vous citer seulement un autre des nombreux cas de notre collection, c'est celui d'un ouvrier tailleur que nous sommes allés voir. Quand nous nous rendîmes à son atelier il était absent, comme il lui avait fallu aller au tribunal où il était appelé en témoignage contre un voleur, qui avait dérobé un chapeau dans la boutique de son maître. Nous n'attendîmes pourtant pas longtemps, car il arriva bientôt à la satisfaction de son maître, qui apprit de lui que le voleur avait été condamné par suite de la déposition parlée de son ouvrier sourd.

Nous sûmes que cet ouvrier, sourd de naissance, avait fait sa déposition de vive voix en plein tribunal, et avait subi l'épreuve des questions et contre-questions sans autre moyen de communication que l'usage de la parole.

Les cas que je viens de citer dans ce mémoire ont tous été pris parmi une seule classe de la société, parce que j'ai eu principalement en vue de faire apprécier combien la méthode de la « parole pure » est bonne et pratique pour les pauvres. Cependant nous avons vu, comme je l'ai déjà dit, des personnes de situations différentes dans le monde. Nous nous sommes rencontrés avec des dames de la haute société ; avec des négociants qui étaient à même de faire leurs affaires de vive voix et par correspondance.

Et dans plusieurs circonstances nous avons été en rapport avec des personnes enseignées par cette méthode qui non seulement étaient très versées dans leur langue même, mais avaient acquis une connaissance assez étendue d'autres langues pour pouvoir voyager pour leurs affaires ou leurs plaisirs dans des pays étrangers.

On a pu voir que nos excursions nous ont permis de visiter beaucoup de sujets de toutes conditions, qui avaient quitté l'école depuis bon nombre d'années ; et le résultat de nos investigations

a surabondamment prouvé, et je parle de la majorité et non de quelques cas spéciaux de l'un et l'autre coté :

1°. Que les sourds de naissance enseignés par l'articulation, alors qu'ils sont sortis de l'école, n'oublient pas la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises;

2°. Que dans leur conversation, soit avec des parlants, soit avec des sourds, ils ne donnent pas la préférence au langage mimique ni à la langue écrite sur celle de l'articulation;

3°. Que le reproche, dont fait mention la question à laquelle ce mémoire répond, s'applique seulement aux élèves et aux professeurs de ces fausses et imparfaites méthodes d'enseigner l'articulation, en effet à la méthode « mixte » et non pas à la méthode de la « parole pure ».

En terminant, permettez moi de mettre en avant que cette méthode de la « parole pure » est d'une telle valeur pratique pour les pauvres, et pour ceux qui ont à en faire usage dans la vie sociale, qu'elle ne saurait être trop généralement adoptée.

Quant aux riches qui peuvent rester à l'école aussi longtemps qu'ils le désirent, qui peuvent continuer leur éducation après avoir quitté l'école, qui ne se trouvent pas aux prises avec les nécessités de la vie, qui n'ont pas grand désir de se trouver mêlés dans les rangs de la société en général, et qui ont autour d'eux des personnes qui, pour leur être agréables, apprendront leur mode particulier de communication, tel que les signes et l'alphabet manuel; quant aux riches, dis-je, il importe bien peu comparativement par quelle méthode cette classe de sourds a été enseignée.

Parmi la grande variété de méthodes que nous avons vue, il n'y en a pas une incapable dans de telles circonstances exceptionnelles, de lancer dans la société les élèves heureux et intelligents, bien qu'ils soient muets, ainsi que sourds, et par conséquent

limités dans leurs rapports avec la grande masse du genre humain. Pourtant, ceux qui ne sont pas riches, forment la grande majorité des sourds, et par conséquent la grande majorité des écoles devrait avoir comme base la meilleure méthode répondant à leurs besoins.

J'ai la confiance que ce mémoire, quels que soient ses défauts, a tenu à prouver que la méthode de la « parole pure » est cette méthode qui donne au sourd non seulement la parole, mais le pouvoir d'employer la parole et de la comprendre. Si ma femme et moi nous n'avons pas eu l'instruction spéciale que la plupart des écrivains des autres mémoires ont eue, tout au moins nous n'avions pas à nous défaire de préjugés d'éducation de profession ou de caste ; préjugés que l'on rencontre souvent dans l'esprit de ceux qui, en dehors de leur profession, ont un jugement clair et impartial. En tous cas nous n'avions par nos investigations rien à gagner, rien à perdre, si ce n'est la vérité.

Notre objet était de trouver:

- 1°. Ce qui convenait le mieux pour notre enfant ;
- 2°. Ce qui convenait le mieux pour la majorité des sourds.

Nous sommes arrivés à une conclusion peu douteuse, et nous étions si sûrs du résultat que nous avons fondé la « Société pour former les instituteurs des sourds, ayant pour but de répandre dans la Grande-Bretagne la méthode allemande » dont j'ai l'honneur d'être le secrétaire-honoraire, et dont le sous-secrétaire et le principal présentent des mémoires à ce grand Congrès. Il est vrai qu'en Angleterre les affaires se meuvent lentement : l'État, ne nous donne aucun appui ; et nous avons eu ces temps derniers une succession de mauvaises récoltes ; mais nous n'aurons de repos que quand, dans notre pays au moins, comme c'est heureusement le

cas à présent dans votre pays d'Italie, les sourds pauvres auront le bienfait de la méthode qui répond le mieux à leurs besoins.

Puisse le résultat de cette conférence internationale être, comme j'en ai le ferme espoir, par la grâce de Dieu, le développement d'un semblable bienfait dont profiteront les nations civilisées dans l'étendue du monde entier.

DELL'EDUCAZIONE DEL SORDOMUTO PER MEZZO DELLA PAROLA. LETTURA DI DON V. BRAMBILLA ¹

Se la mimica sia necessaria come mezzo intermediario nell'insegnamento linguistico, o conveniente a usarsi come mezzo diretto per l'istruzione del sordomuto in genere.

Allo svolgimento della tesi suesposta, crediamo buona cosa far precedere alcune verità preliminari, alcuni importanti riflessi, che servano come di postulate e nel medesimo tempo come di introduzione alla questione propriamente detta, nella lusinga che l'evidenza dei principi, possa prevenire le inutili obiezioni.

Lo scopo per cui si raccoglie il sordomuto, è quello di educarlo. Per educarlo, bisogna istruirlo, ossia svolgere le sue facoltà mentali, promovendo in lui lo sviluppo delle idee, che sono l'oggetto necessario di esse facoltà. Sebbene però le idee siano l'oggetto necessario della mente umana, il loro ridestarsi in noi è condizionato a degli stimoli, non potendo le idee, da per sé stesse, essere oggetto immediato, diretto del nostro intelletto. L'idea diventa oggetto del nostro intelletto, ossia si risveglia nel nostro spirito dietro lo stimolo delle sensazioni. Ma le sensazioni che in noi producono le cose, non sono eguali in tutti. Ragione per cui le idee ridestateci direttamente dalle cose non ci restano nella mente che sotto una forma speciale, forma affatto soggettiva, individuale. E quindi, sebbene l'idea considerata oggettivamente, in sé stessa, sia una e identica per tutti, io, per esempio, non

1. Cette lecture a été empruntée au journal *L'educazione dei sordomuti in Italia*, Sienna 1875-1876, Voir à pag. 99 e 132, Brambilla.

posso sapere se l'idea che si è formato di una cosa il mio allievo, corrisponda a quella che mi sono formato io della stessa cosa, e viceversa, sino a che non ci siamo comunicati reciprocamente l'idea che ognuno si è formato. Ora l'idea non è comunicabile che sotto la forma sensibile di un segno. Questa forma, questo segno, perché possa servire di mezzo sicuro di comunicazione tra me ed il mio allievo, è necessario che, dopo che fu da noi riconosciuto in faccia a una data idea, sia costantemente da noi usato sempre quello per esprimere la stessa idea.

Ridestata nell'allievo l'idea in presenza delle cose, egli la deve esprimere colla stessa forma con cui la esprimo io stesso, e non con una forma speciale di sua invenzione, se dobbiamo capirci. Perché se così non facesse, la forma, con cui in tal caso l'allievo si esprimerebbe, essendo una forma tutta sua, soggettiva, individuate, non garantirebbe punto che l'idea che ella rappresenta, sia identica alla mia. Ad accertare l'identità della sua colla mia idea, è d'uopo ch'egli usi l'identità della forma da me usata nell'esprimerla. In tal caso l'identità della forma garantisce dell'identità dell'idea ; poiché essa forma viene stabilita e confermata dall'identità del casi, a cui ne vien fatta l'applicazione nella comunicazione tra me e il mio allievo. A questo modo la forma mentale, soggettiva, individuate dell'idea, viene a modificarsi, a perfezionarsi, a trasformarsi nella forma comune che si usa nella comunicazione stessa. Questa forma come serve a comunicare agli altri le nostre idee, serve pure a richiamarle a noi stessi.

Ma l'idea non è vincolata nella sua espressione ad una forma speciale. Le idee ponno essere espresse con diverse forme; pero non abbisognano di diverse forme per essere manifestate e intese; basta una, purché questa sia reciprocamente conosciuta, e da chi manifesta l'idea e da chi deve intendere quell'idea espressa sotto

quella forma. Se l'idea non è vincolata nella sua espressione ad una forma speciale, quale sarà da preferirsi? Quella certamente che meglio si presta all'espressione dell'idea stessa. Quale sarà la forma che meglio si presti all'espressione dell'idea? Quella che partecipa dei medesimi caratteri dell'idea.

Ora siccome l'idea è semplice, oggettiva, una e identica, universale, invariabile nella sua unità di essere, ma variabile per le determinazioni che si aggiungono all'idea dell'essere; così la sua forma migliore dovrà essere semplice e non materiale, oggettiva e tradizionale, e non soggettiva, né di propria invenzione, una e identica e non multiforme, universale e non individuate, invariabile e non mutabile ad arbitrio, suscettibile di modificazioni in sé, e non pel concorso di un'altra forma. Ora l'autore della natura, che è pure l'autore delle idee, diede questa forma all'uomo nella parola orale. Pur troppo, essa sola ha tutti i caratteri voluti per manifestare l'idea colla massima integrità, verità e forza possibile. Dessa, come fu la prima, così fu sempre la più naturale espressione del pensiero, la forma tipica a cui, in seguito, si riferirono le altre forme trovate e stabilite dall'umano ingegno per esprimere la parola orale, come sarebbe la scrittura ideografica e l'alfabetica.

Le altre forme, tutte più o meno imperfette, che s'usarono talvolta per esprimere le idee ed i sentimenti, come la mimica, i gesti naturali o convenzionali e il così detto linguaggio d'azione, non hanno tutti quei caratteri che l'idea esige per essere convenientemente rappresentata: essi non sono, propriamente parlando, che modi eccezionali, eccezionalmente adoperati per esprimere alcun che di parziale.

L'arte mimica, propriamente detta, la troviamo, è vero, anche in mezzo agli antichi popoli di Grecia e di Roma; ma pare non venisse usata che dagli istrioni sul teatro, e più per dilettere che

per educare. I gesti, da soli, non costituiscono mai un linguaggio nel vero senso di questa parola. E si sa a che approdarono gli sforzi di quegli istitutori dei sordomuti che si accinsero all'impresa di sostituire i gesti alle parole, di formare cioè dei gesti un linguaggio, che, per relazione, corrispondesse a quello comune usato dalla società, e che quindi bastasse alla comunicazione di tutte le idee necessarie all'educazione dei sordomuti. Il fatto che anche i gesti ponno servire di segno dell'idea, non distrugge l'altro che non ne abbiamo tali e tanti da rispondere ai bisogni della nostra mente nell'espressione di tutte le loro relazioni e modificazioni, non essendo, come dice Rosmini, i segni singolari quelli che prestano un tanto servizio, ma i sistemi di segni, i cui nessi richiamano alla mente con celerità i nessi delle idee (Logica, § 885). Ed è per questo ch'egli definisce il linguaggio, non per un complesso di segni, ma per un sistema di segni.

Ma posto anche che coi gesti si costituisse un sistema di segni, essi non sono di tal natura, né hanno quei caratteri di semplicità, di spiritualità, di omogeneità coll'idea, da rappresentarla in tutta la sua integrità, rispettandone in pari tempo l'essenza nell'esprimerla, come fa la parola orale. — E se ci restringiamo a parlare dei gesti naturali, ossia all'espressione del volto, a certi atteggiamenti e movimenti istintivi, spontanei della persona, noi vediamo tutto giorno che essi si usano, nel parlare comune, anche da noi udenti, e servono assaissimo a rendere più vivo, più sentito, più colorito ciò che contemporaneamente si esprime colla parola, non essendo il più delle volte, che un effetto naturale, estrinseco dei sentimenti che proviamo o che ci sforziamo di eccitare in noi in quel momento. In alcuni casi si usano pure senza il concorso della parola, ossia come segni rivelatori dell'idea. Ma l'eccezionalità di questi casi conferma la necessità d'un altro mezzo, regolare,

costante, che serva a tutti i bisogni dell'espressione del pensiero.

Havvi poi chi per gesti naturali intende l'imitazione dei movimenti che si fanno per compiere una data azione. Presi i gesti naturali in questo senso, bisogna, nel caso pratico, domandarci se dobbiamo usare col sordomuto tali gesti allo scopo di supplire al fatto, all'azione reale che ci manca, o al segno con cui si vorrebbe richiamare l'idea d'un tal fatto. Nel primo supposto domandiamo se i gesti con cui si compie un'azione, si possano e si debbano considerare e ritenere come se fossero l'azione stessa di fatto, e quindi se non sia troppo pretendere che bastino a suscitare, nel nostro allievo, l'idea compiuta e vera di quell'azione. Noi, come non ammettiamo il suesposto principio di equivalenza, non crediamo agli effetti che si possono ripromettere dalla sua applicazione. I gesti sono i gesti, e l'azione è un'altra cosa. I gesti saranno parte dell'azione, ma nessuno dirà che siano l'azione stessa. — Nel secondo supposto, ossia che tali gesti si usino in qualità di segno di richiamo d'un'idea presupposta, bisogna che coll'idea si presupponga nell'allievo la cognizione del segno che serve ad esprimerla. Questo modo di comunicazione, tra maestro e scolaro, fatto in base a una duplice presupposizione, non si raccomanda al certo come uno dei modi positivi, sicuri, suggeriti dalla sana pedagogia, da adottarsi nell'istruzione in genere, meno poi in quella di sordomuti.

Dopo ciò sorpassiamo alma pretesa, che taluno potrebbe accampare, che tali gesti debbano servire al doppio ufficio di supplire alla mancanza del fatto che si richiede per suscitare l'idea, e al segno con cui quell'idea si deve richiamare. L'istruzione condotta con tali pretese non si prefigga di educare seriamente il sordomuto.

Il linguaggio poi così detto d'azione, come viene inteso ed

usato da non pochi istitutori dei sordomuti, non è altro che un misto di mimica, di gesti e di azione propriamente detta, vale a dire di fatti reali e di segni richiamanti idee di fatti. Si dice, è vero, che il linguaggio d'azione è in natura: ma questo ci pare un modo di dire più che altro.

Nella natura intrinseca dell'uomo c'è, col bisogno, la facoltà del linguaggio in genere: ma l'uomo, per tradizione, esercita naturalmente questa facoltà per soddisfare al suo bisogno, usando il linguaggio proprio alla sua natura umana, la parola orale. Se poi s'intende parlare della natura estrinseca all'uomo, giova riflettere che in natura, strettamente parlando, non ci sono che esseri e modi dell'essere. E il linguaggio non è né l'essere, né le sue modificazioni, ma il segno con cui si esprimono le idee, dall'uno e dalle altre, ridestate nella nostra mente.

La natura ci presenta dei reali, non dei segni. E noi, presentando al sordomuto l'essere reale colle sue modificazioni, possiamo bensì suscitatovene l'idea, ma non gli diamo con ciò il mezzo, la forma per esprimerla, in cui consiste veramente il linguaggio.

Còmpito nostro si è di dare all'allievo, insieme all'idea, il mezzo di richiamarla a sé stesso e di esprimerla agli altri.

Ridestata l'idea in presenza della cosa, occorre fermare quell'idea con un segno, che valga appunto a richiamarla, a esprimerla, a rappresentarla al bisogno.

Come il linguaggio non è la cosa, così le cose non sono il linguaggio, sebbene questo supponga l'idea delle cose, non essendo il linguaggio che il segno sensibile dell'idea, invisibile delle cose. Le cose come servono a ridestare l'idea di sé stesse la prima volta, ponno senza dubbio servire a richiamarla anche dopo. Ma la cosa non è il segno dell'idea; essa ne è l'obbietto. E noi non pensiamo colla forma delle cose, ma colla forma delle idee delle cose.

D'altronde non è possibile aver sempre presenti le cose, usarne per riprodurre i fatti a quel modo e ogni volta che occorre di richiamarne l'idea a noi stessi o di esprimerla ad altri; e posto anche fosse possibile, non sarebbe conveniente. La lentezza con cui si procederebbe, non risponderrebbe al bisogno della mente umana, né al suo progressive sviluppo. D'altronde la natura ci presenta le cose nel loro complesso o nella loro individualità; e le invenzioni dei rapporti sono effetti di operazioni mentali, a compiere le quali vogliono i segni del linguaggio, che, fermando le prime idee sintetiche avute dal concreto, rendono possibile l'analisi e i successivi giudizi dell'astrazione: ognuno dei quali, perché possa servire all'ulteriore sviluppo, deve alla sua volta essere formulato, determinate, rappresentato dai segni del linguaggio.

La mimica, i gesti e il linguaggio d'azione non sono il mezzo comune di comunicazione; inoltre sia che si prendano da soli, ovvero collettivamente, non hanno elementi bastevoli, né presentano quei sistemi di segni necessari a compiere tutte quelle operazioni mentali che, da noi, si compiono a mezzo del linguaggio della parola, e per mezzo delle quali operazioni, di giudizio in giudizio, di raziocinio in raziocinio assorgiamo alle più alte astrazioni, e discendiamo alle più minute analisi. Gli stessi fautori dell'uso dei gesti e della mimica nella istruzione del sordomuto, confessano l'insufficienza e la sconvenienza di tali mezzi, col ricorrere che fanno, ad ogni piè sospinto, alla parola scritta o digitata, ora per riempire le lacune del linguaggio mimico, ora per dare all'idea quella forma conveniente che non possono dare né i gesti, né la mimica, né il linguaggio d'azione. Da ciò quel mosaico di mezzi di comunicazione, ignoto, io credo, perfino ai famosi fabbricatori della gran torre di Babele.

La parola orale invece, questa forma divina del pensiero, oltre

essere la più propria, la più acconcia ad esprimere le idee, basta da sé sola a esprimere tutte, senza il concorso d'altra forma. L'idea si trova degnamente rappresentata dalla parola orale, perché è una forma semplice, omogenea all'idea, fatta apposta per rappresentare l'idea, e quindi sensibile e ad un tempo spirituale, che concreta l'idea senza alternare la sua immaterialità: una forma semplice e modificabile, atta a rappresentare tutte le diverse modalità dell'idea, e che si connubio coll'idea come la luce investe le cose, senza menomamente violarne l'integrità nell'esprimerla.

Ma la parola orale è condizionata dalla natura al senso dell'udito ed agli organi della voce. Il suono della parola, entrando in noi pel senso dell'udito move istintivamente gli organi vocali a riprodurla. E nel sordomuto la parola vocale non può avere una tale efficacia. Il sordomuto non sente l'armonia della voce, sebbene alcuni ne odano il suono, ed altri ne sentano il rumore. Però, della parola vede i movimenti sulla bocca altrui, e, quando egli stesso sa pronunziarla, sente internamente la impressione della sua voce, ossia le interne vibrazioni prodotte dall'azione complessiva dei parziali movimenti organici vocali, e queste sensazioni, esterne del senso della vista, e interne dell'organismo vocale, bastano a costituire in lui la forma sensibile, il segno mentale delle idee, che va acquistando in relazione a quella parola. Come per noi udenti, così per il sordomuto la parola non è, né dà l'idea. L'idea vien ridestata nel nostro spirito, in presenza, col concorso del reale, del fatto, e in seguito dal lavoro della mente nell'esercizio della ragione e della riflessione, mediante l'astrazione, il giudizio e il raziocinio.

Ora nel supposto che il sordomuto sia giunto a pronunziare la parola e a leggerla dal nostro labbro, per dargliene in seguito il

significato, ossia affinché egli comprenda una tale parola, è mo necessario che ci sia l'intermediario dei gesti ?

Il nostro allievo, apprendendo la pronuncia, ha pure appreso a rilevare la parola del nostro labbro, e contemporaneamente a considerare tali movimenti labbiali quali segni di idee e di cose. Ci spieghiamo: all'ò scopo di abituare il sordomuto a vedere nei movimenti labbiali dei segni indicanti le idee delle cose, il maestro, fin da bel principio dell' istruzione, come esercizio di semplice introduzione, gli insegna a distinguere tre o quattro oggetti in relazione aile diverse posizioni labbiali che richiede la pronuncia del nome di ciascuno, come sarebbe pane, uva, topo. La brevità del nome e la diversità delle lettere iniziali rendono facile questo esercizio, non ostante il sordomuto non conosca peranco le lettere di cui si compongono tali parole. In seguito il maestro indica al sordomuto la figura dell'a in relazione a quella rispettiva apertura di bocca e posizione di lingua che si usa nel pronunciare a; poi ad una ad una tutte le lettere dell'alfabeto. Cosicché il sordomuto prima di vedere nei movimenti labbiali e nelle posizioni di lingua del maestro, un invito alla riproduzione, a fare lui altrettanto, vien guidato a capire che tali movimenti sono segni che indicano cose. Ed ecco che, vedendo il maestro atteggiare la bocca, poniamo, per la pronuncia della parola pane o della vocale a, riferisce quei movimenti al l'oggetto pane o alla figura dell'a, considerata essa pure come una cosa. In questo esercizio il sordomuto non fa che guardare la pronuncia del maestro, e riferire alle cose quei segni labbiali che le indicano. In seguito poi, quando ne avrà appreso la pronuncia, vedendo il disegno a o l'oggetto pane, ne pronunzierà il nome colla sua bocca. Come la vista di quegli oggetti o di quelle figure gli richiamerà nella pronuncia il segno con cui si indicano, così la pronuncia sua,

o d'altri, gli richiamerà alla mente l'idea di quelle cose, a cui si riferiscono tali segni orali. Né più né meno di quello che facciamo noi nell'uso della parola: la pronuncia della parola ci ricorda la cosa, l'idea; e la vista delle cose ci richiama la parola. E questo è ciò che costituisce la vera intelligenza della parola, nel vedere in essa un segno e nel conoscere il significato espresso con quel segno.

Dopo che il maestro ha addestrato il suo allievo nella pronuncia di tutte le lettere dell'alfabeto, delle sillabe ed anche del vocabolo, dà principio all'insegnamento regolare della lingua: e perciò ripiglia l'esercizio che servi semplicemente d'introduzione all'insegnamento delle lettere, vogliam dire la pronuncia d'un nome in faccia all'oggetto. Il maestro, presentando per esempio una pera, ne pronuncia il nome. Il sordomuto essendo ora in possesso della pronuncia, ripete quell'unione di lettere, e naturalmente, sull'esempio del maestro, la riferisce alla pera che ha davanti.

Come i movimenti di bocca che vede farsi dal maestro, così la sua pronuncia propria diventa per lui un segno che gli ricorda l'oggetto pera; e, per quella reciprocità tra il segno e il significato, che quando siano conosciuti, l'uno ricorda l'altro, la pera diventa per lui uno stimolo che gli richiama il segno nella pronuncia della parola pera. Né gli accadrà mai di pensare che quel segno rappresentato da quella combinazione di lettere, pera, voglia significare altro che quella cosa, a cui fu riferita la pronuncia del maestro.

L'oggetto sostiene la parola, e la parola, sostenuta dalla sensazione dell'oggetto, ne richiama alla sua volta la idea. Né occorre che ci sia altro di mezzo per far luce: entrambi bastano a loro stessi. E una terza cosa che ci si inframmettesse, non servirebbe che ad attraversare il raggio di luce che si riverberano a vicenda e che

produce l'intelligenza della parola. E quello che si è detto della parola pera, lo si applichi a tutto quel concreto di cose e di fatti che è possibile, e che deve essere sottoposto ai sensi, all'esperienza del sordomuto.

Ma, si dice, non tutto il concreto è presentabile al sordomuto in un Istituto; per conseguenza occorre far uso dei gesti, che tengono luogo della cosa o del fatto che non è possibile sottoporsi nella sua realtà ai sensi del sordomuto. — È vero, non tutto il concreto è presentabile al sordomuto, come non è neppur presentabile all'udente-parlante; però una buona porzione di cose e di fatti si ponno al sordomuto presentare al vero, e in relazione ad essi insegnare la lingua. Questo è ammesso da tutti. Orbene questa porzione di lingua che possiamo insegnare sul reale, in presenza del fatto, non può, non deve servire a nulla? Non può essa servire così di base, come di mezzo, per continuare il resto dell'edificio linguistico?

Si fa qui un'altra obbiezione, ed è che i fatti che si possono presentare al sordomuto, non sono sufficienti ad insegnargli tanta parte di lingua che basti per rappresentare con essa i fatti che non ponno esser presentati, e per conseguenza non si può a meno di far uso dei gesti per l'insegnamento della lingua. — Prima della premessa, amiamo occuparci un istante della conseguenza. Ora la conseguenza pratica di quest'obbiezione sembra quella che i gesti debbano sostituire, occupare il posto di quei fatti che non ponno essere presentati al sordo-muto; vale a dire quella lingua che non può essere insegnata in presenza del fatto, va insegnata a mezzo dei gesti.

Ma i gesti ponno mo tenere luogo del fatto? — Questa domanda obiettiva pare sia stata preveduta, e vi si abbia voluto

rispondere col dire che i gesti naturali hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria, e perciò si spiegano da sé stessi.

Qui, come bene si vede, non s'intende parlare dei gesti in genere, quali sono usati nell'istruzione dei sordomuti, ma dei naturali, di quelli, cioè, che hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria, e che si spiegano da sé stessi. Ora quali sono questi gesti naturali che hanno col fatto una relazione intrinseca e necessaria? A noi pare debbano essere quei gesti che sono l'espressione esterna degli interni sentimenti, quelli cioè che si hanno in conto di segni evidenti del fatto, in quanto sono effetti che rivelano la causa da cui sono prodotti, come sono l'espressione del volto, il moversi e l'atteggiarsi vario e spontaneo della persona dietro l'impulso dei varî sentimenti dell'animo e delle sensazioni nel corpo. Or tali gesti e atteggiamenti essendo gli effetti naturali, estrinseci, sensibili dei sentimenti o sensazioni che proviamo, sono inseparabili dal fatto stesso che li ha prodotti e che si manifesta per loro mezzo. Hanno col fatto quella relazione intrinseca e necessaria che hanno gli effetti colle cause, si spiegano appunto in quanto essi rivelano la causa da cui sono prodotti, e tengono luogo del fatto in quanto sono la sua estrinseca espressione.

Di questi crediamo intendesse parlare Rosmini nel suo Principio supremo di metodica, a pagina 152, ove disse che quando i gesti e gli atteggiamenti esprimono degli affetti, egli (il fanciullo) al vedere quelli, sente questi: e il fatto che egli cita in seguito ce lo conferma. — Ora, presi tali gesti naturali come cose inerenti al fatto, come segni rivelatori del fatto medesimo, come effetti accennanti la causa, hanno la loro ragione di essere, e quindi la loro efficacia, nella natura stessa dei fatti da cui sono prodotti. — Non vanno però confusi con quei gesti che si fanno, quando senza eseguire realmente una data azione, se ne vuole imitare i movimenti.

Questi gesti o movimenti non crediamo valgano a dare a chi non l'ha, l'idea del fatto a cui si riferiscono, non essendo in nostro potere, come dicono i filosofi, il dare delle idee senza la causa corrispondente che le eccita e le ridesti. Ora tali gesti, non equivalendo al fatto a cui si riferiscono da chi già lo conosce, non crediamo siano causa sufficiente perché si risvegli di esso fatto (in chi per anco non lo conosce), la vera, la sua idea, e non un'altra, che vanti relazioni intrinseche, di dipendenza, di rassomiglianza, di parentela con quella.

Una relazione suppone due termini: e per rilevarne la relazione, bisogna aver cognizione di ambedue i termini relativi. Ora il sordomuto che ignori il fatto, e veda farsi dei gesti, non può scorgere la relazione che ci trova chi conosce anche il fatto a cui si riferiscono tali gesti. E quindi, o quei gesti finiranno a suscitare l'idea di sé stessi, o a farli supporre in relazione vaga, indeterminata con un'altra idea, il cui vero obbietto è però ignoto.

Può taluno farci osservare che nessuno mai intese, con dei gesti, di dare, a chi non l'ebbe mai, l'idea d'un fatto; ma sibbene con tali gesti di richiamare alla mente del sordomuto l'idea di quei fatti, di cui si presuppone, abbia in precedenza, avuto esperienza, e che in tal caso bisogna ben badare a che i gesti siano, più che si possa, la riproduzione fedele del fatto che si vuol richiamare.

In questa osservazione bisogna ben distinguere se è il fatto stesso che si intende riprodurre in tutta la sua interezza, o se sono i gesti a quello relativi; perocché nessuno è da credere, confonderà il fatto, l'azione reale, coi gesti o movimenti che si fanno nel compiere quell'azione. Quella è il tutto, questi ne sono la parte. O è il fatto dunque che si rappresenta sotto gli occhî del sordomuto o sono gesti, segni di richiamo. Il primo, se suscita la idea in chi non l'ha, più facilmente può richiamarla alla mente di chi

già l'avesse avuta. In quanto ai secondi, dovendo riferirsi al fatto con cui hanno relazione, non ci pare possano sempre bastare a raggiungere l'intento: diciamo non sempre, perché ammettiamo benissimo darsi dei casi in cui tali gesti siano stimolo sufficiente a richiamare al sordomuto l'idea del fatto relativo. Ma anche in questo favorevole supposto, è assolutamente necessario, e, se non lo è, è bene, è conveniente almeno, usare del linguaggio dei gesti per risvegliare nel sordomuto quella idea speciale, a cui vogliamo associare per la prima volta la forma linguistica? È conveniente, domandiamo, che appunto in sull'esordire dell'insegnamento della lingua (di quell'insegnamento che è il fondamento di ogni altro, prestando egli il mezzo per isviluppare la mente, chiarire e coordinare le idee), si metta il sordomuto nel pericolo, tutt'altro che immaginario, di associare alla parola l'idea del gesto anziché quella del fatto? Ed è bene abituarlo a pensare sotto la forma dei gesti, a scapito dell'uso e dell'efficacia della forma linguistica?

Gli istruttori sanno per prova come sia tutt'altro che semplicemente probabile il caso che il sordomuto nella sua mente metta il gesto (in quanto è egli stesso un fatto) al posto del fatto vero, con cui dovrebbe essere in relazione, — di quel fatto cioè che il gesto (nella sua qualità di segno) dovrebbe indicare e richiamare. — D'altronde i gesti adoperati per riuscire, colle loro parziali sensazioni, a risvegliare quell'unica, quella data idea che noi ci prefiggiamo, non vi pare che dividano, che distraggano, anziché raccogliere e concentrare l'attenzione del sordomuto, già per natura inclinato a vagare dietro le carezzevoli e seducenti immagini della mimica, le quali trastullano mirabilmente la sua fantasia più che eccitare la mente a riflettere? Non vi siete mai imbattuti nel caso, per altro così frequente, in cui il sordomuto, cominciando ad associare alla parola un'idea vaga, indistinta, incerta, confusa,

desunta dai gesti, non ci si riesce mai a correggigliela, a renderla determinata e precisa, a sostituire all'idea dei gesti l'idea comune e vera rappresentata dalla forma comune, la parola?

— Ma, si dice, i gesti sono pur sempre necessari quando si tratta di produrre nel sordomuto quella forte impressione visiva che supplisca, sotto un certo rapporto, alla mancanza dell'udito. — Ripetiamo: l'espressione del volto, i movimenti naturali della persona, quelli che sono un effetto spontaneo, naturale dei sentimenti dell'animo e delle sensazioni del corpo, i gesti che la mamma, parlando, fa col suo bambino, e quelli che generalmente si usano, nel parlare, anche fra noi, che siamo dotati dell'udito e della favella, non vediamo perché non si possano anzi non si debbano usare, parlando, anche col sordomuto. I gesti che noi diciamo inopportuni, son quelli che si usano in sostituzione del fatto di cui si vuol dare l'idea, o in sostituzione della parola con cui si deve richiamare l'idea di quel fatto.

Non basta forse il reale, il fatto a suscitare l'idea di sé stesso, che si voglia aggiungere anche dei gesti? E la parola, conosciuta in faccia all'idea, non è un mezzo sufficiente a richiamarla, che si debba a tal uopo far uso del gesto? Come il gesto non può tener luogo del fatto, così non deve usurpare l'ufficio della parola. E quindi, non che necessari, crediamo i gesti inopportuni nell'insegnamento della parola al sordomuto, siano dessi diretti a sostituire il fatto, come a sostituire le parole.

Ma, via, l'incongruenza dei gesti, per l'insegnamento della lingua al sordomuto la sarebbe una questione oziosa, se stesse di fatto il principio dell'impossibilità di fame senza.

Noi veramente non vediamo una tale impossibilità, e come non riteniamo la necessità, così non abbiamo nessuna fiducia nella potenza dei gesti per l'insegnamento della lingua al sordomuto,

nel senso che si vogliono usati in sostituzione del fatto che manca o della parola destinata a esprimere il fatto. L'ammissione di un tale principio ci ricondurrebbe a quel fatale eclettismo per cui va tante famoso il sistema francese, il quale crea inutilmente nell'istruzione tali e tante difficoltà che spaventa il solo pensarvi. Noi siamo profondamente persuasi (e non siamo i soli, né i primi), che si possa non solo insegnare la lingua senza l'intermedio dei gesti, ma che l'esclusione dei gesti faciliti oltremodo al sordomuto l'apprendimento e l'uso della lingua stessa: anzi che è dessa una condizione indispensabile perché il sistema della parola possa dare tutti quei frutti che si ripromettono.

La persuasione che i gesti non sono necessari per l'insegnamento della lingua, ci è venuta dall'esperienza fatta in base a questo triplice riflesso: 1° che una gran parte di lingua si può insegnare in presenza del reale, del vero ; 2° che col materiale linguistico appreso e usato in relazione ai fatti reali, attuali, si può condurre il sordomuto a ricordare altri fatti da lui sperimentato, ma ora non presentabili, e in presenza dell'idea richiamata, insegnargli la lingua necessaria per esprimerla ; 3° che colla lingua conosciuta davanti ai fatti reali, attuali, e con quella appresa in relazione ai fatti richiamati, si può comunicare al sordomuto l'idea di altri fatti non mai caduti sotto la sua esperienza.

Da questi tre punti, che per noi sono tre assiomi indiscutibili, ben si scorge che tutto il segreto, la chiave necessaria alla soluzione del gran problema, consiste nel graduare le forme e gli obbiettivi del detto insegnamento giusta quella massima pedagogica, che i primi elementi d'una cosa qualunque che si vuol insegnare, non devono aver bisogno, per essere intesi, di quelli susseguenti ; che i secondi abbiano bisogno dei primi, non di quelli che vengono in appresso, e così via discorrendo. Il che, come ognuno vede, non è

altro che l'applicazione del principio dal noto all'ignoto, regolato dalla graduazione logica.

Eliminati i gesti, quali elementi oggettivi o intermediari dell'insegnamento linguistico, ci resta ora da additare le fonti da cui trarre i fatti, e l'ordine con cui graduarli : due condizioni indispensabili per l'applicazione fruttuosa del principio che propugniamo : la possibilità pratica dell'insegnamento della lingua al sordomuto senza l'intermediario dei gesti.

Richiedesi dunque: 1° che la scuola sia provveduta d'una ricca e ben ordinata raccolta di cose al vero, e che vi siano al verosimile quelli che non si possono avere nella loro realtà ; 2° che il maestro conviva co' suoi allievi, o almeno si trovi di frequente in contatto con loro, sicché ne conosca la vita quotidiana, intima; 3° che il maestro prenda dalla famiglia tutte le possibili informazioni riguardo alle attinenze e alla vita de' suoi allievi, avanti che fossero accolti nell'istituto, e durante il periodo delle vacanze ; 4° che il sordomuto usi colle persone colle quali convive, e queste con lui, quella lingua che mano mano va apprendendo ; 5° che a seconda della qualità e quantità di educazione che si vuol dare all'allievo, si procuri alio stesso, anche fuori dell'istituto, quell'esperienza delle cose e dei fatti richiesti dal bisogno.

L'ordine poi da tenersi per graduare e coordinare questi fatti al progressive insegnamento della lingua, sarebbe:

I. Insegnare tutta quella lingua che è possibile, in presenza del fatto, sia desso materiale o morale, e con quella lingua richiamare il fatto stesso, quando non sia più presente. — II. Estendere l'applicazione di quella lingua ad altri fatti della stessa natura che verranno a cadere sotto l'esperienza del sordomuto, o che saranno stati da lui; sperimentati anteriormente all'insegnamento della lingua. — III. Esprimere con quella lingua conosciuta dal

sordomuto altri fatti a lui ignoti. — IV. Condurre il sordomuto colla lingua nota a ricordare fatti da lui sperimentati, ma non presentabili, e di cui non sa la lingua per esprimerli. — V. Servirsi della lingua appresa per risvegliare nell'allievo l'idea de' fatti non mai caduti sotto la sua esperienza, nè possibili ad essere sottoposti attualmente.

S'intende da sé che non si deve aspettare a fare l'applicazione della lingua ai fatti di una categoria, quando si siano esauriti quelli dell'antecedente: ciò che non è possibile, perché sono come cinque dadi di una piramide, formata la quale, ognuno dei dadi deve crescere naturalmente in proporzione della base. Da qui la necessità di un ordinamento linguistico regolato dal noto principio, dal più al meno facile, dal più al meno necessario, e ciò in relazione alla capacità e ai bisogni dell'allievo, e allo scopo finale della sua educazione.

Ma è possibile davvero insegnare al sordomuto la lingua relativa ai fatti compresi in ognuna di quelle categorie senza l'intermedio dei gesti?

Il primo passo che si fa nell'insegnamento della lingua si è quello d'insegnarla in presenza del fatto, e usarne poi per esprimere l'idea, quando il fatto non è più presente. E qui, salvo il De l'Épée e i suoi seguaci nel sistema di traduzione, nessuno ammette la necessità del gesto intermediario.

La parola, come pel parlante, così pel sordomuto, viene spiegata, riceve cioè valore dall'idea, che, per mezzo della sensazione del reale, si ridesta nella mente; e quest'idea si lega immediatamente col segno-parola, da cui si vede rappresentata. Il rapporto che stabilisce il nostro spirito tra l'idea e la parola è appunto ciò che costituisce la cognizione linguistica. La parola e l'idea, il segno e il significato bastano a sé stessi.

Ora che cosa si pretenderebbe col gesto? Di illustrare forse l'idea, o di rappresentarla meglio della parola, ovvero di facilitare il nesso tra la parola e l'idea? Il gesto non può essere neutrale; o deve schierarsi col fatto o fungerne da segno. Nel primo supposto si cadrebbe nell'assurdo ritenendo che il fatto non basti a suscitare l'idea di sé stesso. Col secondo si riterrebbe la parola mezzo insufficiente, inacconcio a rappresentare l'idea. La prima ipotesi urterebbe col fatto che le idee del concreto ci vengono ridestate direttamente dalle sensazioni ch'esso in noi produce; e colla seconda si sconfesserebbe l'altra verità di fatto, che la parola è il mezzo migliore, naturale per l'espressione del pensiero. Se dunque il fatto basta a suscitare da sé stesso, e la parola a rappresentare l'idea, il gesto è inutile.

Ma v'ha di più, ed è che qui, come in tutte le altre operazioni della natura, ogni elemento che l'uomo v'introduce, se non giova, nuoce, ingombra, disturba, altera l'ordine e la semplicità dei processi seguiti dalla natura medesima. Infatti che v'ha di più semplice del processo che fa la mente nel legare il segno al significato, la parola all'idea? Ebbene inframettetevi il gesto, e una tale operazione non avverrà più colla facilità e semplicità primitiva: la mente che prima bastava, vedesse una relazione, ora, per capire, ne deve veder due, l'una tra l'idea e il gesto, l'altra tra il gesto e la parola; ovvero considerare il gesto come un'aggiunta al fatto o come un alter ego della parola. Come unito al fatto, ne altera l'idea, e come un'aggiunta alla parola, toglie a questa di sua forza. Perocché se l'allievo tiene il gesto come segno della sua idea, la parola non ha per lui ragion di essere; avendo egli nel gesto la forma estrinseca dell'idea, non può assolutamente sentire la necessità della parola, la quale rimarrà per lui un semplice abito di lusso, che la moda e l'etichetta della scuola vorranno che ne usi,

ma di cui egli non sente menomamente il bisogno per dar forma ai suoi pensieri. E quando vi sarà costretto, lo farà per traduzione dal gesto, e non mai per intuizione immediata. Ed ecco duplicate le operazioni della mente dell'allievo tanto nell'entendere gli altrui pensieri, come nell'esprimere i propri. E quando la mente sentirà, come naturalmente deve sentire, il bisogno di sottrarsi al lavoro di traduzione nel manifestare i suoi pensieri, userà certo il gesto a preferenza della parola. Se si vuole che il sordomuto dia valore alla parola e ne usi, bisogna ch'egli l'apprenda direttamente in faccia all'idea e non pel tramite dei gesti.

Ora, se per apprendere la lingua davanti al fatto, i gesti, anziché necessari ed opportuni, sono nocivi, diverranno necessari in seguito: dovrà, cioè, il maestro richiamare coi gesti la idea che fu data colla parola? No certamente; perché il segno appreso in faccia al segnato ne richiama alla sua volta l'idea senza il concorso d'altro; e quindi usando noi col sordomuto la parola conosciuta in faccia all'idea, richiamiamo l'idea stessa, salvo il caso in cui fallisca la memoria, e allora non abbiamo che a ricorrere ancora alla fonte dell'idea, al fatto.

Il secondo passo si è quello di estendere l'applicazione della lingua ai vari fatti che vengono a cadere sotto l'esperienza, o che furono sperimentati anteriormente all'insegnamento della lingua. Vedete la madre: ella coll'uso della parola fa accorto il suo bambino della presenza del fatto, e il bambino, richiamato dalla parola della mamma, ne nota in sé l'impressione. Poco a poco le due impressioni del fatto e della parola si associano nella sua mente, sicché l'una gli richiama l'altra. E la madre, come non dubita che la presenza del fatto basti a ridestare l'idea nel suo bambino, stimolato, com'è, dalla sua parola, così non le cade menomamente in pensiero che una tal parola sia insufficiente a esprimerla ogni

volta che le occorre di farlo, ben sapendo che sotto l'identica forma, il bambino non può non riconoscere l'identica idea, atteso il carattere di unità e di universalità di essa forma: — carattere che l'idea comunica a tutti i segni che la rappresentano (ai vocaboli, allé loro modificazioni, ai nessi delle loro unioni nella proposizione) nell'atto stesso che vengono usati per esprimerla quando è suscitata. Or bene, come i gesti non sono necessari per ridestare l'idea, né per esprimerla, così non occorrono per renderla universale, né per rendere universale il segno che la rappresenta, per la ragione che l'applicabilità del segno, conosciuto in faccia all'idea, si estende quanto l'idea stessa.

L'idea e la forma sono sempre le medesime, e di nuovo non c'è che l'applicazione che si fa al caso peculiare che vogliamo esprimere o richiamare. Ma se per applicare la forma conosciuta ai casi che vengono a cadere sotto l'esperienza, non si richiede altro che la cognizione di quella data forma individuale, invece per fame l'applicazione a fatti che si debbono richiamare, occorrono altri mezzi, altra lingua, onde effettuarne il richiamo.

Da ciò si vede che il guajo vero sta nel volere, appena insegnata una forma, estenderla a tutti i casi sperimentati o supposti sperimentati dal sordomuto, all'intento di allargare l'idea, e consolidarne meglio la forma ; ma siccome dappprincipio non si hanno elementi linguistici sufficienti per poter eseguire in modo conveniente il richiamo di tali effetti, o per constatarne la verità e l'esattezza, si ricorre, per ciò ottenere, ai gesti, senza badare che col volere con mezzi inacconci far maturare un frutto avanti tempo, si arrischia di vederlo intisichito prima che maturo. Non è dunque questione di possibilità, ma di moderazione, di pazienza, e soprattutto di ordinamento nell'insegnamento.

Le stesse ragioni che si son dette per il secondo, valgono per il terzo passo, che è di esprimere al sordomuto colla lingua conosciuta fatti a lui ignoti. Noi abbiamo al sordomuto insegnata la lingua in presenza del fatto, e l'abbiamo usata per esprimere l'idea anche quando il fatto non era più presente, e per richiamare alla sua mente altri fatti consimili da lui sperimentati. Sicché, nei limiti di questa lingua, possiamo parlare col nostro allievo dei fatti assenti, come fossero presenti, di quelli passati come fossero attuali, di quelli futuri come fossero accaduti, e degli altrui come fossero propri dell'allievo, senza per altro uscire dalla sfera dei fatti da lui sperimentati e conosciuti. Ora si tratta di comunicargli altri fatti che effettivamente egli non conosce, ma che si possono esprimere colla lingua da lui conosciuta ; per esempio : stamattina il fruttajuolo della casa ha portato qui un canestro d'uva per i sordomuti ; ma era acerba, e l'economista non volesse riceverla. L'allievo non conosce questo fatto ; io glielo comunico, e siccome nel comunicarlo uso una lingua da lui conosciuta, egli non può non intendermi. E perché non m'intenderà, e, affinché m'intenda, dovrò ricorrere ai gesti ? O l'allievo conosce o non conosce le forme linguistiche da me usate. Se le conosce, i gesti sono inutili, perché usando una forma da lui conosciuta davanti all'idea, gli ridestiamo l'idea stessa, ed egli non può sottrarsi dal capire. E se invece non le conosce, perché usarne ? perché adoperare una forma sconosciuta o non sufficientemente conosciuta per esprimere un fatto parimenti ignoto ? Riferiamoci allora ai passi precedenti, e insegniamo in presenza del fatto quei termini, quelle modificazioni, relazioni o forme linguistiche che vogliamo usare.

Nel quarto passo si conduce il sordomuto, per mezzo della lingua nota, a ricordare fatti da lui sperimentati, ma non presentabili, e di cui non conosce la forma linguistica, perché gli

si possano direttamente richiamare. Ora che si fa in questi casi con un udente parlante? Coll'uso della lingua che sa, lo si guida gradatamente a ricordare quelle circostanze di tempo, di luogo, di persona, di modo, ecc., che concorrono a stabilire e a individualizzare il fatto da richiamarsi. E quando si accorge, dal lampo dell'intelligenza che gli brilla sul volto, che l'idea è ridestata, gli si dà la forma con cui lo si esprime, e in seguito, con opportune analisi e osservazioni sul fatto stesso, e confronti ed applicazioni ad altri fatti, si procura di accertarsi sull'esattezza dell'idea, spogliandola da tutto ciò che le è affine, facendo distinguere l'accessorio dal principale, l'accidentale dal sostanziale. Né in ciò si tiene una via fissa, sistematica. La lingua e le cognizioni in genere dell'allievo, unitamente allé circostanze del momento e talvolta alla procurata presenza di alcuni reali o immagini, suggeriscono il criterio, la via, il modo da tenere. Ebbene, nei limiti della lingua che sappiamo conosciuta dal sordomuto, noi possiamo con lui comunicare e intenderci come col parlante, e, nel caso nostro peculiare, siccome si tratta non di dare, ma di richiamare idee già avute, può bastare all'uopo una quantità di lingua molto minore di quella che da taluno si potrebbe forse presupporre. Talvolta poche parole, anche staccate, dette in presenza di alcuni reali, bastano, atteso il corso delle idee su cui è incamminato l'allievo, a risvegliare in lui la memoria e quindi l'idea di fatti a cui non si sarebbe mai pensato d'arrivare così facilmente, anche dato un maggiore uso di lingua. D'altronde, pel richiamo di molti fatti, alla scarsezza della lingua, come si è detto, provvedono le immagini, che tali fatti rappresentano. Un sordomuto che abbia già veduto, per esempio, seminare, tessere, pescare, ovvero un torchio, un mulino, ecc., e le azioni che con essi si fanno, si sente subito risvegliare l'idea di tali cose alia vista delle figure che le rappresentino ; ed è anzi una

specialità delle menti vergini dei fanciulletti non solo il tro vare in tali figure le rassomiglianze con ciò che già conoscono, ma di gustarne le identità. Tante volte anche la presenza di oggetti che abbiano semplicemente qualche affinité o relazione di forma, di uso, di materia, di ubicazione od altro colle cose o col fatto che si vuol richiamare, basta, coll'uso della poca lingua conosciuta, a ottenere l'intento. — Così pure in alcuni casi, pel richiamo di azioni materiali, può usarsi coi debiti avvedimenti l'atto della finzione. L'imitazione o finzione d'un'azione non vuol essere concentrata in uno o più gesti, ma preparata col richiamo di quelle circostanze e colla presenza, e possibilmente coll'uso anche di quegli oggetti ed accessori che si riscontrerebbero effettivamente nell'azione vera, ed eseguita dietro comando formulato colla parola.

Tanto l'uso della parola nel comando preventivo come quello degli oggetti nella finzione dell'atto, sono di altissima importanza, in quanto che la mente è portata necessariamente, per completare l'idea, a pensare all'azione reale da lei ben conosciuta, come la sola che possa compiere le lacune e giustificare le incongruenze della finzione. S'intende da sé che lo scolaro dev'essere guidato con precedenti esercizi a distinguere un fatto reale dall'atto di sua imitazione, e che nel caso di cui è parola, il comando va fatto all'assistente o ad allievi già istruiti. È riservato al criterio del maestro di usare a seconda dei casi piuttosto dell'uno che dell'altro, ovvero di tutti simultaneamente i mezzi accennati, della lingua, cioè, delle immagini, degli oggetti reali e dell'atto d'imitazione quali stimoli di richiamo. Gli esercizi linguistici che si faranno seguire dopo il richiamo purgheranno l'idea da ogni inesattezza, e la renderanno precisa, separandola, spogliandola, e facendola emergere in modo più chiaro e distinto da ciò che le è affine,

ma che non è lei. Perché le idee conosciute e concretate sotto la forma sensibile ed individua della parola sono così fatte che l'una rischiarata l'altra senza menomamente confondersi, atteso la diversità e individualità della forma con cui sono espresse ; anzi quanto è maggiore l'attrito che avviene fra di loro e la luce che si riverberano, tanto maggiormente spiccano le differenze loro,

Il quinto passo sarebbe quello di servirsi della lingua conosciuta per risvegliare nell'allievo l'idea di fatti non mai caduti sotto la sua esperienza, né possibili ad essere sottoposti attualmente. Propriamente parlando non è possibile all'uomo, che si acquista le idee delle cose per mezzo dei sensi, formarsi una idea precisa di quelle che non gli sono mai cadute sotto la esperienza dei sensi medesimi, non potendo l'uomo, a rigor di termini, supplire alle impressioni che riceve direttamente dalle cose. Eppure da noi si parla, si giudica, e si ragiona di tantissime cose che non si ebbe il bene di effettivamente sperimentare, come se di esse cose si avesse la giusta, la piena e perfetta idea. Pur ammettendo che la vera e completa idea ci manchi, non si direbbe il vero, asserendo che quando si parla di esse cose, non se n'abbia affatto veruna idea. Perché l'uomo mediante le idee a vute dalle cose che gli cadono sotto ai sensi, e la lingua che esprime tali idee, arriva per induzione, per analogia, per confronto a formarsi una certa idea anche di quelle che non può effettivamente sperimentare coi sensi. Di questa facoltà, comune a tutti gli uomini, nessuno ne crede privo il sordomuto, e quindi anch'egli come tutti gli altri può, colle idee che possiede e la lingua che conosce, assorgere a formarsi l'idea di cose che non gli cadono sotto l'esperienza dei sensi.

La quantità di lingua appresa, lo svolgimento fattone nell'uso e nelle svariate applicazioni dei passi antecedenti, il valore della

parola accresciuto e confermato dall'abitudine formantesi nell'allievo di vedere in essa l'idea e con essa di esprimerla, il sempre crescente sviluppo delle sue facoltà intellettuali, nel mentre permettono al maestro di poter fare questo passo, gli suggeriscono il modo e la misura con cui procedere nel farlo.

Come norma generale però, prima di accingersi a dare l'idea d'una cosa che non fu, né può essere sottoposta nella sua interezza ai sensi del sordomuto, sarà cura del maestro: 1° di accertarsi, e non semplicemente presumere, che la lingua ch'egli dovrà usare in quell'occasione sia conosciuta dal suo allievo ; 2° di mettere sotto i di lui occhi il maggior numero che è possibile di quegli oggetti che concorrerebbero a compiere o a dimostrare il fatto di cui si vuol dare l'idea, e in mancanza di oggetti le figure; 3° di richiamare alla mente del suo allievo, colla lingua ben inteso, e in presenza, se si vuole, anche degli oggetti, tutte quelle cognizioni già note, quelle circostanze e quelle indicazioni relative al fatto che sono, permesse dalla lingua, dall'esperienza e dall'istruzione data all'allievo, e che il maestro riconosce necessarie od opportune per preparare l'allievo a ben comprendere il fatto medesimo.

Rimossa la difficoltà del mezzo dall'assicurata cognizione della lingua da usarsi, animate il campo d'azione dalla presenza degli oggetti, e illuminate dal richiamo delle cognizioni, il maestro, sempre partendo da punti noti all'allievo, esponga tranquillamente il fatto nel suo ordine storico o descrittivo. Faccia delle frequenti soste, e rifacendosi all'uopo alle cose note, a prova di fatto, si accerti che l'allievo colla sua intelligenza gli tien dietro. Ponga gran cura nel tener ben saldo il filo delle idee per cui è in comunicazione coll'allievo e dove si accorga ch'ei non lo segua, si fermi tosto, e non lo lasci smarrire; assicuri e legghi, per così dire, la di lui imaginazione all'ultimo punto note della spiegazione, e

procuri con tutta pacatezza di scoprire la causa, la quale potrebbe essere nell'aver inavvertentemente usato qualche termine ignoto all'allievo, o in un senso affatto nuovo per lui, o nell'aver presentata, come semplice un'idea complessa, o sorvolato ad un'idea intermediaria ovvero di relazione, idea da noi sottintesa e presupposta, ma non vista dall'allievo ; col quale, bisogna pur persuadersi, non si è mai soverchiamente guardinghi, né eccessivi nel rispettarne la pochezza. Non è nell'interesse del maestro, meno poi in quello dell'allievo, il fare troppo a fidanza sulle costui forze nell'istruzione. E quello che potrebbe sembrare pedanteria nella istruzione degli udenti, diventa di assoluta necessità coi sordomuti, sebbene anche con quelli un po' più di positività e di metodo pratico, che non sian quelli del giorno d'oggi, renderebbero meno sterili le fatiche dei maestri e meno uggiosa la scuola agli scolari.

A proposito della presenza delle cose nelle spiegazioni, ricordo d'aver assistito, or sono alcuni anni, ad una lezione di agronomie. Il professore parlava del modo di ridurre in piano un terreno avvallato o a promontori, e parlava non a bambini, né a sordomuti, ma a giovani studenti sui venti anni, i quali dovevan, senza dubbio, aver fatto un corso di studi previamente all'ammissione in quella scuola: parlava loro una lingua conosciuta, di cose facili a immaginarsi; eppure aveva la cattedra ingombra di attrezzi rurali, quali il rastrello, il beccastrino, il badile, la barella, la carriola, ecc., oltre che una quantità di disegni, litografie, acquerelli, rappresentanti la superficie, le varie sezioni del terreno da appianarsi copriva le pareti della sala. Il professore cominciò la sua lezione richiamando alla attenzione degli allievi cosettine che erano state loro spiegate nelle antecedenti lezioni, e alcune verità di fatto di comunissima esperienza. Quando gli parve d'averne sufficientemente preparata la mente a seguirlo, determino in poche parole

l'oggetto della nuova lezione, lo localizzò, e poi indicò per sommi capi le operazioni da farsi per raggiungere l'intento, e ne descrisse il modo con tal ordine, chiarezza e vivacità, che pareva di essere realmente nel campo dell'azione. Parlava, e le sue mani erano sempre in moto, ora per presentare un istrumento, ora per mostrarne l'uso e il maneggio, ora per additare il dove, il modo, l'aspetto, l'esito della operazione. Eppure egli non poteva meno dubitare che quando diceva marra, i suoi allievi intendessero falce, né avvallamento per promontorio, né di trasportare la terra colla barella quando diceva che lo stato dell'operazione permetteva di condurla col carro. Con tutto ciò non credeva superfluo, e, meno ancora, d'infirmare le sue parole o di avvilire la sua lezione col presentare gli attrezzi quando trattava di essi, o dell'uso che se ne doveva fare, e coll'additare il campo, il prato, la strada che vi conduceva, la siepe che li circondava, le pozzette d'acqua che eventualmente potevan formarsi durante il lavoro, e i fossatelli da farsi per iscaricarla, e tante altre cosette, ogni volta che vedeva il bisogno di fermare su di esse in modo speciale l'attenzione degli uditori. Soslenuta la mente dalla presenza delle cose, facilmente s'immaginavano anche le azioni che non si vedevano e si formava quindi l'idea espressa dalle parole del professore, le quali parole avevano perciò un senso diretto, immediato. E la lezione, nel ricordo ancora, riuscì così piacevole e interessante che alla fine alcuni degli astanti fecero le meraviglie che fosse passata l'ora così in pressa, proprio senza accorgersene. — Supponete ora che il professore avesse fatta la sua lezione a sole parole, senza la presenza delle cose ; vi pare che avrebbe interessato egualmente gli uditori, e che questi con egual facilità e chiarezza avrebbero compreso ciò che diceva? Io nol credo, perché la mente avrebbe dovuto lavorare troppo, e continuamente, e senza posa, a crearsi

le immagini delle cose che udiva, e crearsele colla stessa rapidità con cui il professore le enunciava; sicché in breve chi ascoltava avrebbe esaurita la forza d'attenzione e avrebbe chiesto alla divagazione o al sonno quel riposo che non gli concedeva l'arida esposizione del professore; e così, rotto il filo delle idee, si può facilmente immaginare di quanto frutto sarebbe riuscita la lezione.

Ora perché crederemmo soverchio, inutile nell'istruzione del fanciullo sordomuto ciò che è ritenuto necessario in quella degli udenti parlanti, a giovani studenti? Non vi pare che sia un po' troppo esigere dai sordomuti quegli sforzi mentali che non si pretendono dagli stessi udenti? Certi miracoli d'intelligenza nel sordomuto è permesso immaginarseli, ma dal pretenderli di fatto è troppo il male che ne consegue.

Siamo positivi, usiamo delle cose per l'insegnamento della lingua, e usiamone abbondantemente. La presenza delle cose, a norma del bisogno, entri sempre ad animare, sorreggere, rendere sensibile la parola del maestro, a facilitare la formazione di molte idee, offrendo campo all'immaginazione dell'allievo di posare tranquillo su punti concreti, e al maestro di assicurare ad essi punti il filo delle idee che va sgomitando. — Pur troppo, se l'insegnamento oggettivo è della massima importanza nell'istruzione in genere, in quella dei sordomuti è di assoluta necessità. Il credere che la presenza delle cose sia necessaria soltanto nel primo anno quando s'insegna un poco di nomenclatura, è un ridurre a nulla l'insegnamento oggettivo, mentre con quel primo passo se ne riconosce la necessità. — Quanta minore fatica pel maestro, se facesse minor conto delle forze de'suoi allievi, e, anzi che dare lezioni di sole parole, non credesse superfluo appoggiarle al reale, ai fatti (1). Non si vedrebbe nel sordomuto quella specie d'incantaggine che presenta quando è costretto ad apprendere parole, per

lui, vuote di senso, né quell'incertezza o quel cocciuto assolutismo che talor manifesta nell'usare quel po' di lingua che conosce, e nemmeno quegli importuni diverbi che a volte avvengono tra allievo e maestro, quando la necessità porta a non accontentarsi di vaghe parole benignamente interpretate e accomodate a seconda del bisogno o del desiderio, ma a venire a un quid positivo, ad una intelligenza di fatto e non di semplice supposizione. In tali casi se si avesse la pazienza di esaminare spregiudicatamente la cosa, si troverebbe che tutta l'entità della questione sta in questo, che la lingua che si usa, non rappresenta pel sordomuto la stessa idea che per noi, perché appunto nell'insegnarla non ci siam ben curati di accertare davanti al fatto l'identità dell'idea che doveva esprimere. — Da tutti, nell'istruzione si professa il principio pedagogico dal noto all'ignoto; ma forse non sempre si bada che certi not! non lo sono per l'allievo al punto da poter servire di sicuro gradino per assorgere a degli ignoti che distano un po' troppo, — né che tra il noto da cui si parte, e l'ignoto a cui si vuol arrivare, ci siano per l'allievo dei semi-noti, che non gli permettono di tener dietro con sicurezza allé parole del maestro. Ragione

1. La signora Maria Pape-Carpentier, nella sua prima conferenza sul metodo naturale nell'insegnamento primario, dice: « Si son citate qualche volta le lezioni per Vaspetto (per mezzo delle figure) dei Tedeschi; ma nulla vi è di più ingannevole per l'aspetto, che l'apparenza... Le lezioni di cose insegnano per mezzo della realtà stessa » (Pag. 8)... « quante cadute si eviterebbero se ai fanciulli fossero posti davanti meno libri e più cose! » (Pag. 4).

E il famoso Pestalozzi diceva: « Usar men che si possa nell'istruzione dei libri, delle imagini e delle figure; perché il fanciullo dev'essere libro a sé stesso, e agire invece di leggere; come la natura dev'essere il gran fatto, lo splendido modello da imprimersi nella di lui anima (Vedi *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. Tome 2. Troisième classe. Moyens spéciaux d'exécution*) Note de l'auteur.

per cui la sua mente. si confonde, si smarrisce, si sente sola, e si accascia avvilita nell'oscurità che la circonda. Guaj se l'istruzione è condotta in modo che il fanciullo debba soffrire di frequente di tali smarrimenti! — Non sentendo nell'apprendimento della forma il gaudio che apporta l'acquisto dell'idea, perde ogni gusto ed attività per lo studio, e la sua stima pel maestro va scemando, e colla stima l'amore e la fiducia. — Oh se tutta quella parte d'insegnamento che è possibile, fosse data in presenza dei fatti, non si troverebbero tante difficoltà a condurre l'allievo a ricordare i fatti veduti, a formarsi l'idea di quelli non mai visti, e a fargli acquistare tutte quelle cognizioni che devono illuminare il suo spirito, quei sentimenti che devono nutrire il suo cuore, e quel criterio che deve informare l'operato di tutta la sua vita!

RAPPORT SUR DIVERSES QUESTIONS PAR M. DAVID BUXTON

Pour contribuer d'une manière quelconque et véritablement pratique au progrès d'une assemblée, comme celle devant laquelle j'ai l'honneur de me présenter, il faut parler seulement de ce que l'on connaît à fond, de ce que l'on a vu de ses propres yeux, de ce que l'on a réellement accompli de soi-même à force de travail : et c'est dans ces limites que j'espère me renfermer.

Avant d'en venir à parler de l'expérience acquise pendant le temps que je me suis dévoué tout entier au service des sourds, c'est-à-dire pendant les deux-tiers de ma vie, je crois devoir dire quelque chose sur un sujet auquel on sait que j'ai donné quelque attention : les statistiques concernant la surdité.

Je voudrais avoir quelque chose de nouveau à vous dire sur ce point. Mais le temps présent est on ne peut plus défavorable. Le recensement des habitants de la Grande-Bretagne et de l'Irlande a lieu tous les dix ans dans la première année de chaque décade. Le dernier compte-rendu date de plus de neuf ans : le prochain se fera dans quelques mois. Jusqu'à l'année 1851 on avait entièrement omis, dans la Grande-Bretagne, le recensement des sourds-muets. Depuis cette époque là on l'a fait à des intervalles de dix ans, et le quatrième des recensements de ce genre doit se faire au printemps de l'année prochaine.

En attendant, quelles que soient nos opinions ou nos appréhensions, ni ceux qui espèrent ce qu'il peut y avoir de mieux, ni ceux qui craignent ce qu'il peut y avoir de pis (et ces deux classes d'hommes, a dit un grand auteur anglais, Swift, pourraient être considérées comme représentant la race humaine toute entière),

ne peuvent obtenir l'évidence qui serait nécessaire ou suffisante pour sanctionner des conclusions différentes de celles qui sont basées sur les rapports du recensement de 1871, jusqu'à ce que le recensement de 1881 ait été publié. Ce recensement sera de la plus haute valeur.

Le résultat du total déclaré sera, relativement parlant, de peu d'importance, en comparaison de la valeur de ce facteur additionnel dans le calcul qui nous mettra à même de juger à la fois des différents rapports de 1851, 1861, 1871 et 1881.

Cependant le recensement britannique ne nous aidera pas autant que nous le désirons, parce qu'il ne comprend que les chiffres du total. Je dois dire, néanmoins, qu'il n'en est pas ainsi de l'Irlande. Là, les chiffres sont remplacés par des détails d'une abondance et d'une étendue admirables, en présence desquelles nous désirons qu'il nous fût possible d'obtenir la même quantité et la même qualité de renseignements de la part des documents officiels et reconnus dans les autres pays. Quoiqu'il en soit, il est possible de faire des bévues, même là. Gela, va sans dire, c'est clair, puisque ce pays là c'est l'Irlande. Mais pour vous prouver combien l'erreur est vite découverte, d'abord, et comment elle est ensuite réparée, je vais vous citer un fait assez curieux.

Dans un des districts de la campagne le nombre des enfants compris sous la dénomination de « sourds » était si élevé et si improbable que l'on fit de nouvelles recherches, par l'intermédiaire de l'agence de vérification que l'on employa, les agents de police, et l'on découvrit que l'énumérateur rustique avait inscrit comme « sourds » tous les enfants qui étaient trop jeunes, non seulement pour parler, mais encore pour accomplir aucun autre acte qui fût le résultat de leur propre vouloir. Cependant, les renseignements, quelques minimes qu'ils soient, s'ils sont sûrs, sont encore

préférables à des calculs douteux et approximatifs lancés au hasard. Une comparaison des chiffres seuls nous dira beaucoup ; et le rapport, pour une autre période de « dix ans » des progrès qui se sont accomplis dans la vie d'une grande nation, relativement à la population de ceux qui sont sourds, quand nous le comparerons avec ceux obtenus 10, 20 ou 30 ans auparavant, nous fournira d'abondants sujets de réflexions et de recherches.

Quels sont les changements qui ont lieu ? La direction de leur action est-elle uniforme ou contradictoire ? Quelles sont les causes qui les produisent ? Sont-ils constants ou variables ? Sont-ils sujets à des influences qui soient soumises au contrôle de l'homme, ou sont-ils tout à fait en dehors de ce contrôle ? Voilà des questions qui doivent se présenter, et qui se sont présentées à l'esprit de ceux qui, vivement convaincus de la profonde importance de ce sujet, ont sérieusement observé les faits et les chiffres qui s'y rapportent. Nous possédons déjà une connaissance considérable des causes qui produisent le plus souvent la surdité qu'elle soit de naissance, ou non. Jusqu'à quel point avons-nous réussi à arrêter l'action et l'effet de ces causes ? Quant aux mariages contractés entre des personnes unies par des liens de consanguinité, quant aux mariages que les sourds contractent entre eux, sait-on bien quelles unions il faut éviter, avec quelle prudence il faut s'en abstenir ? Avons-nous fait des progrès sur ce point ? ou non ?

Maintenant, pour les maladies qui causent la surdité : est-on plus à même de les traiter par la médecine, ou si elles ont cédé à un traitement plus développé, ce traitement n'est-il pas encore limité et partiel ? Les avons-nous arrêtées là où elles détruiraient la vie, tout en les laissant encore plus tenaces et avec la malignité qui détruit le sens de l'ouïe ? En un mot, avons-nous moins de morts, mais plus de sourds ? Et cela est-il inévitable ? Pouvons nous

espérer qu'il nous sera possible de repousser encore plus loin cet envahisseur jusqu'à ce qu'il n'ait plus aucun pouvoir ni sur la vie ni sur le sens de l'ouïe? Dans ce cas, nous pouvons dire avec assurance que la science et l'habileté, qui en est le rejeton, ont remportés, en faveur de l'humanité, une noble victoire. Mais si le premier résultat des progrès faits dans le traitement médical, est, ne fût ce que momentanément, de sauver la vie aux dépens de l'ouïe, et, tout en diminuant le nombre des morts, d'augmenter le nombre des sourds, les demandes d'admission dans nos établissements ne diminueront pas, et la nécessité de pourvoir à l'instruction dans ces établissements, au moyen des meilleurs systèmes et avec les plus grands avantages, nous donnera toujours droit à la sympathie et à la générosité du public.

En examinant de près le sujet tout entier, il est permis de conclure qu'il y a des causes qui peuvent être modifiées: que quelques-unes de ces causes disparaîtront, comme l'a fait la fièvre connue sous le nom de *Spotted fever*, dans les États-Unis: que quelques-unes varieront à des époques différentes, comme la méningite, par exemple, qui s'est répandue à un tel point que les médecins d'Allemagne en ont fait le sujet de recherches spéciales¹. Nous pouvons encore affirmer que l'extension d'une connaissance plus approfondie des lois de la santé et de la maladie tendront à diminuer le nombre des sourds, comme on l'a découvert lorsque l'on compara le recensement de 1871 avec celui de 1861. Mais en opposition à tout ce que nous venons de dire, nous sommes forcés de signaler un fait dont l'importance et les proportions grandissent de jour en jour. Les sourds sont maintenant enclins

1. Voyez le rapport lu au Congrès de Paris en septembre 1878 par M. Hugentobler.

par suite des usages établis et des circonstances de leur éducation, à avoir des relations ensemble dans le courant de la vie, et à s'unir les uns aux autres, et cela dans une proportion supérieure à ce qu'elle était, et qui va toujours croissant. Il en résulte que nous devons nécessairement nous attendre à ce que ces conséquences, j'allais dire possibles, mais comme elles nous sont connues, je dirais ces conséquences actuelles et certaines de telles unions, affecteront d'une manière frappante toutes les énumérations futures. À ce point de vue donc, sans parler de beaucoup d'autres raisons, je demande pour les sourds ce système d'enseignement et d'éducation qui les sépare, au lieu de les réunir, qui tend à établir de petites écoles, non pas de grandes écoles, à employer des professeurs qui entendent, non pas des professeurs sourds, des professeurs formés *ad hoc* et tout à fait compétents, non pas des professeurs sans garanties et incapables ; un système qui donne à l'élève la parole de son pays, non pas les signes de la classe à laquelle il appartient, et qui, enfin, le rende à la société plein de confiance et bien instruit, pour y trouver ses devoirs et ses compagnons, non pas ce système qui en laisse un si grand nombre timides, mal instruits, dans l'obligation de revenir s'associer avec d'autres qui se trouvent dans le même état.

Ici on peut dire, car on l'a dit, que prendre et maintenir une position comme celle-ci, c'est me mettre en contradiction ouverte avec moi-même.

Eh bien, messieurs, quelle que soit la brièveté à laquelle je pourrais avoir recours pour répondre à une telle objection, le peu de temps que j'y consacrerai, serait un temps perdu. La question n'est pas de savoir si la personne qui parle, est en contradiction avec elle-même, mais si son témoignage est vrai. L'homme qui peut avec le plus d'assurance se flatter de ne jamais changer

d'opinion (pour ne rien dire de plus), c'est celui qui n'apprend rien, mais qui reste stationnaire et immobile depuis le commencement jusqu'à la fin. Ceux, au contraire, qui ajoutent de plus en plus à la somme de leur savoir, et qui font servir leurs nouvelles connaissances à des fins pratiques, sont souvent exposés à ces accusations gratuites et faciles par lesquelles on les représente comme étant en contradiction avec eux-mêmes: mais ils ont leur compensation, car ce sont ces hommes là qui ont souvent rendu les plus grands services à l'humanité.

En outre, il y a des personnes ici présentes qui peuvent certifier que je ne me suis jamais opposé directement au système allemand. J'ai toujours cru et j'ai toujours dit que la parole pour les sourds était la meilleure chose imaginable.

Placé, néanmoins, comme je l'étais, je devais diriger mes efforts vers la meilleure chose que l'on pût obtenir, tout en ne perdant jamais de vue le but supérieur, et en attendant qu'il me fût prouvé qu'il était possible. Les preuves que je demandais, je les ai reçues. J'ai vu le possible accompli. L'idéal de mes conceptions et de mes espérances, se trouve réalisé dans les succès obtenus par l'enseignement « allemand », et par l'enseignement allemand seul. Je vois que les sourds, pour l'enseignement desquels on a suivi n'importe quel autre système, sont à la fois et sourds et muets: ceux pour lesquels on a employé ce système allemand, ne sont pas sourds-muets. Et vous qui entendez ces paroles, vous savez mieux que qui que ce soit, que la différence comprise dans cette distinction c'est tout un monde.

Et maintenant, avec votre permission, je désire aborder quelques unes des questions proposées dans le programme officiel qui accompagnait l'invitation à ce Congrès. J'ai eu, plus que la plupart de mes concitoyens, des occasions d'examiner de près

et de faire des remarques : mais je ne veux pas abuser de votre temps, d'autant plus que un grand nombre des questions ont été traitées d'une manière spéciale par ceux, à la société desquels j'ai l'honneur d'appartenir.

V. Programme, p. 6. — Questions 1-3

Réponse. — La première série de questions consiste à demander : une école devrait-elle être ouverte comme pension, ou comme externat ?

Comme je pense que nous devons procéder par le moyen de la parole et non des signes, il s'ensuit qu'il faudrait favoriser sans relâche les rapports entre ceux qui parlent, et décourager sérieusement et systématiquement les relations entre sourds. Les écoles devraient, conséquemment, être destinées à ne recevoir qu'un petit nombre d'élèves, et ressembler sous tous les rapports, quant aux manières, au genre et à l'esprit, à une école d'enfants qui entendent.

L'esprit de l'élève peut être comparé à une balle qui, soit qu'elle roule ou qu'elle tombe, arrive nécessairement à se trouver en contact avec quelque chose. Faisons en sorte que ce quelque chose se résume à ceci : que l'enfant sourd de naissance soit élevé sous l'influence unique de ceux qui entendent, qu'il soit toujours en contact avec ceux qui lui parlent incessamment. Tel est le système allemand.

Dans les grandes pensions de sourds-muets, le contact a lieu avec les sourds seulement. On agit tout à fait à l'opposé du procédé salubre et bienfaisant que nous venons de décrire ; et ce mode d'instruction doit être mis de côté avec autant de soin que le premier ; je veux dire : le système allemand doit être poussé en

avant avec une vigilance qui ne se ralentisse jamais et une persévérance à toute épreuve.

Page 7. — Enseignement. — Question 2

Impossible de répondre d'une manière définie. J'ai dit à la conférence de Londres en 1877 : « Aussitôt qu'un enfant peut apprendre quelque chose, il devrait apprendre quelque chose » (page 16 des délibérations). Voilà le principe. Il est simple mais un peu vague, a-t-on dit ; c'est possible, mais il s'applique à tout l'enseignement, sans considération de système ou de classe. Quoi qu'il en soit, les différents degrés de santé, de développement et de capacité qui se trouvent chez les enfants du même âge, tout cela empêche de réduire strictement ce système à une règle invariable. Quelques enfants sont plus capables de recevoir l'instruction à l'âge de trois ans que d'autres enfants ne le sont à l'âge de six ans. Seulement, et ceci est de la plus haute importance, faites en sorte que l'éducation soit, dès le commencement, la meilleure possible et qu'elle repose sur les meilleurs principes. Il vaudrait mieux donner peu d'instruction, ou même ne pas donner d'instruction du tout, que d'apprendre à un enfant ce qu'il aura à désapprendre quand il ira à l'école. Quiconque a l'expérience de l'enseignement peut attester que ce travail, qui consiste à déraciner ce que l'on n'aurait jamais dû laisser croître, est de toutes ses tâches la plus fatigante, la plus difficile et la plus décourageante.

Page 7. — Question 7

Réponse. — Les élèves devraient changer de maîtres, mais les maîtres devraient aussi changer de classes, de temps à autre. Les maîtres ne devraient pas toujours rester avec des élèves qui sont exactement au même niveau que leurs prédécesseurs.

Il n'y a rien qui détruise entièrement cette élasticité d'esprit si essentielle pour bien enseigner, comme d'être forcé de rester à un seul et même degré. Ni le corps, ni l'esprit ne peuvent se maintenir dans leur entier développement, si les nourrices ou ceux qui enseignent ont à se tenir constamment courbés pour s'adapter à la mesure physique ou mentale des enfants confiés à leurs soins.

Page 7. — Questions 8, 9

Réponse. — Il est on ne peut plus essentiel de veiller à ce que l'esprit de nos élèves sourds soit toujours stimulés par l'intérêt, et que leur attention ne se démente jamais, afin d'éviter l'ennui de leurs leçons. Pour obtenir ce but, j'adopterais de petits changements, qui auraient lieu fréquemment, mais qui se feraient, cela va sans dire, avec discrétion. Que les enfants changent de posture et de position: que l'on change de chambre, pour la classe, de temps en temps, que l'on change aussi de maître. Les leçons et les amusements changeront naturellement.

Page 7. — Méthodes 2-7

L'enseignement des beaux arts est utile sous ce rapport, mais il faut qu'il soit toujours subordonné à l'objet principal de l'éducation qui est non pas de faire de bons artistes, mais de former de bons citoyens.

Page 7. — Méthodes. Question 1

Réponse. — À ce que j'ai déjà dit dans ce rapport, je désire ajouter que les signes ne sont pas un langage, bien que quelque fois on leur donne ce nom. Ils ne sont qu'un substitut du langage, et un mauvais substitut. On a dit aussi qu'ils étaient un moyen

pour arriver à une fin, mais il n'arrive que trop souvent qu'on les accepte ou qu'on les adopte comme étant la fin elle-même. Ils n'ouvrent pas la porte qui nous introduit au monde du langage écrit et parlé : ils ferment la porte à clef à l'intérieur : et la pauvre intelligence muette est retenue captive pour la vie, dans les limites de son petit monde intellectuel.

Page 7. — Méthodes. Question 2

Réponse. Dans la méthode « purement orale », que nous désignons toujours dans ce rapport sous le nom de système « allemand », la parole est le premier et le principal moyen dont on se sert ; dans le système « mixte », elle n'est qu'un moyen ajouté à d'autres moyens. Mais, l'avilir c'est lui donner la mort (Angl. *To degrade it is to kill it*).

Page 8. — Question 8

Réponse. — La science la plus sûre, et au bout du compte, la plus étendue, doit s'obtenir par « la méthode d'articulation », parce que cette science s'acquiert par le langage ; — et le langage ainsi employé est un moyen infaillible et toujours à notre disposition pour notre avancement à l'avenir. Il s'en suit que le temps ainsi employé est le mieux employé, quelle qu'en soit d'ailleurs la durée.

Page 8. — Questions spéciales. Question 2

Réponse. — Après et seulement après avoir obtenu ce résultat, je veux dire une connaissance complète du langage, non seulement rien ne s'oppose à ce qu'un élève s'adresse à un professeur ordinaire pour faire ses études classiques ou pour se perfectionner dans toute autre branche supérieure de l'instruction ; mais c'est

le plan naturel le seul plan qu'il doive adopter. J'ai connu des cas, dans lesquels on a suivi cette ligne de conduite sans difficulté et avec un succès frappant. Un sentiment de sir Arthur Helps ¹ que nous avons vu appliqué par lui à l'action philanthropique dans une autre direction, me semble s'approprier d'une manière particulière à l'éducation, et surtout à l'éducation des sourds. « La nature humaine, dit-il, est une chose à laquelle on ne peut fixer aucune limite, et qui demande à être traitée avec une espérance sans bornes. » Jamais personne n'a écrit une maxime qui fût plus sage que celle-là, et en même temps plus propre à nous servir de guide. Abordez les sourds dans cet esprit; enseignez-les dans cet esprit; et c'est avec des accents semblables aux vôtres qu'ils se lèveront en masse pour vous remercier, vous leurs bienfaiteurs. Mais il n'y a que cet esprit « d'espérance sans bornes » qui, semblable à la foi, puisse transporter les montagnes de difficultés, qui puisse venir à bout d'une telle entreprise. — Voyez, pourtant, quels résultats remarquables on a déjà obtenus. C'est dans ce même esprit « d'espérance sans borne » que se sont accomplies les conquêtes les plus importantes au point de vue de la découverte et du perfectionnement. On a augmenté le commerce du monde, en diminuant la longueur de routes fatigantes et en détruisant les obstacles qui étaient aussi anciens que la création et qui s'opposaient à la navigation. Assurément, il y a ici une analogie pleine d'instruction pour nous. Lorsque je commençai mon œuvre, comme professeur des sourds, tous les voyageurs qui désiraient visiter l'Orient, allaient aux Indes en faisant le tour du Cap de Bonne Espérance. Waghorn n'avait pas frayé la voie terrestre. De Lesseps ne nous avait pas coupé un passage à travers l'Isthme, et réuni la mer de

1. *Friends in Council*, vol. II, pag. 328.

l'Occident à celle de l'Orient. Un changement analogue s'est accompli, dans l'œuvre que nous considérons, pour ce qui concerne mon pays et d'autres parties du globe. J'ai commencé par enseigner d'après le système des signes : moi, j'ai fait le tour du Cap de Bonne Espérance. Il n'y avait pas de canal de Suez alors. Il y en a un, maintenant : c'est cette route que je me propose de suivre, parce qu'elle est préférable à l'autre ; et je vous engage ardemment et sincèrement à la suivre avec moi. Elle conduit droit au port où nous voulons arriver. Les autres systèmes nous laissent en chemin. De plus nous avons un devoir. Un devoir solennel et sacré à accomplir envers les enfants sourds dans l'intérêt desquels on a convoqué cette Assemblée remarquable, et aussi envers Celui qui est notre Dieu et notre père à nous tous. Ce devoir c'est de faire le mieux qu'il nous sera possible, par les moyens les plus efficaces dont nous pouvons disposer, et avec les efforts les plus énergiques dont nous soyons capables. Agir ainsi, c'est non seulement suivre, à une humble distance, les traces bénies de notre Grand Modèle qui allait par le monde faisant du bien aux sourds qu'on lui amenait pour réclamer sa sympathie et son secours ; mais c'est aussi contribuer, dans un certain sens, à l'accomplissement de la prière qu'il nous a lui-même enseignée : « Que votre règne arrive ».

Signé: David Buxton, Ph. Dr. F. R. S. I.

**LETTERA DEL SIGNOR FELICE CARBONERA,
SORDOPARLANTE ¹
Al Congresso internazionale dei maestri
del sordomuti in Milano**

Io sottoscritto, sordomuto, maestro di disegno e di calligrafia nell'Istituto dei sordomuti di campagna in Milano, prego gli onorevoli membri di codesto Congresso internazionale a voler degnarsi di ascoltare questo brevissimo scritto, col quale dichiaro che l'insegnamento del linguaggio articolato ai sordomuti è tanto utile quanto confortevole, provando io stesso che, sebbene parli poco chiaro, pure mi fo intendere, mentre godo di leggere assai bene dal labbro altrui: il che alleggerisce la mia sventura d'essere tuttora privo d'udito.

Io ringrazio la Provvidenza, ché per grazia del Cielo fui il primo sordomuto che in Milano imparò a parlare; ciò fu nell'anno 1847, essendo già nell'età di circa 27 anni, per opera del defunto Ambrogio Bianchi, distinto istruttore del regio Istituto dei sordomuti, dal quale ricevetti soltanto poco più di trecento lezioni private di linguaggio articolato, avendo dovuto sospendere un tal esercizio in causa della rivoluzione del 1848, chiamato dagli amanti parenti nella mia casa in Valtellina per isfuggire alle eventuali disgrazie.

Poi non ho più potuto riprendere le lezioni di linguaggio articolato, perché i miei buoni parenti, per critiche circostanze sopravvenute, non furono più in grado di pagare, come si conveniva, l'egregio signor maestro.

1. Voir à la page 222.

Adunque, desideroso che tutti i miei fratelli di sventura abbiano a fruire dello stesso vantaggio, fo voto che tutti gli egregi signori istruttori dei sordomuti s'impegnino assiduamente in tale istruzione di linguaggio articolato e per tutto il corso degli studi non tralascino mai di correggere e migliorare la parola dei loro allievi, perché ne abbiano a conseguire il desiderato conforto morale e sociale.

Felice Carbonera.

MEMORIA SU DIVERSE QUESTIONI DEL CAV. DIONISIO COZZOLINO

Metodi. — 1° Molti sono i vantaggi che il metodo labbiale ha sul mimico, poiché un sordomuto perfettamente istruito nella mimica non sempre trova nella società dei parlanti chi lo comprenda, come pure difficilmente trova chi si fa comprendere, stante che ciascuno si forma la mimica secondo il proprio concetto. Da ciò accade che sempre che trattassi di fatto grave dove dovrà prender parte un sordomuto, si ricorre per un interprete, il quale possa intendere i suoi pensieri.

Per lo contrario un sordomuto, sia anche poco istruito nel metodo labbiale ed orale, ripetendo più volte le parole, sarà certamente capito, e col guardare di continuo i movimenti delle labbra altrui, avrà occasione di sempre più capire.

1° Il metodo orale puro consiste nell'isolamento totale della mimica, escludendo ogni gesto, anche il così detto gesto grafico ; il misto oltre che ammette una scrittura alfabetica, come strumento principale per lo insegnamento della lingua nell'educazione dei sordomuti, ammette altresì l'alfabeto manuale, come supplemento alla scrittura, assistito dalla dattilologia, e richiede la necessità di apprendere i segni mimici istituiti dal sordomuto, come il medesimo li conosce pria della sua istruzione, e di servirsene come un primo mezzo di comunicazione, e così passare dai segni imitativi detti metodici ai segni di nomenclatura di grammatica.

I mezzi più naturali ed efficaci coi quali il sordomuto acquisterà prontamente la lingua usuale, sono i caratteri della scrittura convenevolmente impiegati, l'alfabeto manuale, Parte di leggere

sui labbri ed articolare, le mostre di disegni e di stampe di oggetti più comuni ed usuali coi nomi scolpiti o scritti, pantomima e segni mimici apportati dal sordomuto, i quali appresi dall'istitutore debbono essere impiegati da lui per facilitare l'allievo nella comunicazione delle idee, per istudiare il suo spirito e carattere, che l'istitutore deve riformare ed estendere, restando fedele alle leggi dell'analogia quanto più sia possibile. L'essenza dell'arte d'istruire i sordomuti consistendo principalmente nell'insegnamento logico della lingua, bisogna che l'istitutore sappia il modo di far giocare l'intuizione, e la esatta coordinazione che sarà introdotta tra le idee, in modo che nelle idee nascenti le une dalle altre le espressioni altresì si spieghino parallelamente le une per le altre.

L'insegnamento grammaticale della lingua deve essere pel sordomuto, come per ogni fanciullo ordinario, diviso in due periodi distinti: uno essenzialmente pratico-intuitivo, l'altro teorico e classico: e dopo d'aver imparato il sordomuto la corrispondenza dei segni di nomenclatura con la pantomima e fattagli pronunziare con le labbra, si passera subito aile nozioni grammaticali, le quali gli si comunicheranno a voce e in iscritto; onde si passera l'allievo al più presto possibile nello stato di leggere con frutto i libri elementari, affinché possa egli stesso continuare la sua istruzione. Di libri non si ha da parlare né d'altro nell'esercizio delle frasi famigliari e di conversazioni.

Il disegno elementare potrebbe non far parte integrante dell'educazione dei sordomuti, sia pel tempo che si richiede, sia per non complicare la loro istruzione con tante svariate occupazioni. Non di meno, vista la capacità di alcuni di loro per certe arti minori, tornerebbe profittevole fame uso.

Le cognizioni che un sordomuto può acquistare in un determinato tempo col metodo dell'articolazione, son le seguenti:

— Nei primi due anni lettura labbiale, pronunzia con gradazione fonica, lettura dello scritto, scrittura, nomenclatura, numeri semplici. Nel terzo e quarto anno linguaggio articolato, aritmetica, le quattro operazioni, prime nozioni di morale. Nel quinto e sesto anno, oltre il perfezionamento delle materie apprese, potrà imparare le regole della composizione, di computisteria, le prime nozioni di geografia. Nel settimo ed ottavo anno gli elementi di geografia, storia biblica, storia nazionale, nozioni di scienze fisiche applicabili alla vita, più i primi elementi di geometria ed un corso dei doveri dei cittadini. Tutto ciò non può insegnarsi né apprendersi col metodo dei gesti in tal periodo di tempo.

Una buona disciplina si può ottenere con una continuata bontà, con piccoli premi, con speciale avvedutezza, e soprattutto coll'ottimo esempio di direttori, prefetti, e domestici d'ogni maniera.

Questioni speciali. —Alla prima questione speciale si risponde che i sordomuti istruiti col metodo dell'articolazione dimenticheranno facilmente, dopo di essere usciti dalla scuola, la maggior parte delle cognizioni acquistate ; imperocché il linguaggio naturale dei sordomuti è quello dei gesti, e la scrittura come forma razionale del pensiero presenta al sordomuto minori difficoltà del linguaggio articolato. Laonde nella conversazione coi parlanti preferiranno il linguaggio mimico e la lingua scritta.

Di tutto ciò bisogna rimproverarne i maestri, i quali a misura che il sordomuto ha imparato la parola pronunziata, non hanno ristretto l'uso della mimica. Onde che per rimediare a tali difetti, bisognerà che il maestro faccia usare la sola articolazione, proibendo assolutamente la mimica, abituando gli alunni continuamente nel linguaggio orale, fino a far loro dimenticare il linguaggio mimico, e che l'abito si converta in natura.

ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS D'APRÈS LA MÉTHODE COMBINÉE DE L'ARTICULATION ET DE LA MIMIQUE, PAR M. LE D. DE HAERNE

De tous les progrès accomplis depuis un siècle dans l'enseignement spécial des sourds-muets, celui de la méthode dite combinée est certainement un des plus importants.

Comme l'a dit très bien, au mois de mai dernier, M. le docteur Gallaudet, président du collège national de Washington, dans la conférence des instituteurs des sourds-muets tenue à Northampton (Massachussetts), des conflits passionnés ont divisé longtemps les instituteurs de ces malheureux. Les hommes impartiaux, témoins de ces dissensions, les regardaient avec d'autant plus de peine qu'ils ne pouvaient, le plus souvent, se prononcer en connaissance de cause pour aucun des partis. L'enseignement des sourds-muets y perdait naturellement dans l'opinion publique, qui envisageait ces controverses avec un sentiment de pitié et d'indifférence, comme de vaines disputes, plus propres à nourrir l'ambition des instituteurs qu'à faire le bonheur des élèves.

Heureusement ces luttes ont perdu considérablement de leur acrimonie, et elles tendent à s'apaiser de plus en plus, grâce au rapprochement progressif qui s'opère entre les anciens combattants. C'est la méthode combinée, comme on l'appelle, qui produit surtout cet heureux résultat. Il n'est donc pas sans intérêt d'examiner comment cet apaisement a été amené, afin d'accélérer, par l'étude des faits qui y sont relatifs, le moment d'une paix absolue et durable.

Des tendances de conciliation se sont révélées, par des efforts

individuels, dès le *xvi^e* siècle. Ainsi Pierre Ponce de Léon, frère bénédictin d'Oña en Espagne, fit faire à l'enseignement des sourds-muets un pas décisif, vers l'année 1560, en recourant à l'articulation, sans toutefois répudier le langage des signes. On peut considérer ce religieux comme le créateur de la méthode combinée, qui, quoique encore imparfaite, produisit d'heureux résultats et donna une forte impulsion à cet enseignement spécial, qui attendait l'érection d'institutions libres ou publiques pour prendre les développements désirables.

Mais malheureusement il s'opéra plus tard une réaction violente dans le sens exclusif de l'une ou de l'autre méthode, savoir la française et l'allemande, comme on les appelait, par suite de la controverse qui s'éleva entre l'abbé de l'Épée et Heinicke, et qui fut déferée à l'académie de Zurich, dont le jugement fut favorable au premier. L'instituteur français plaida, comme on sait, la cause des signes méthodiques, disant que, tout en appréciant les avantages de l'articulation, il n'avait pas le temps de l'enseigner d'une manière convenable. Il parvint cependant à donner la parole à quelques élèves, au point que l'un d'eux fut capable de lui répondre à la Messe. L'instituteur allemand, de son côté, repoussa systématiquement le langage des signes, en s'attachant à l'articulation, comme seul moyen efficace d'instruire les sourds-muets.

De là les conflits mentionnés plus haut, qui s'apaisent de plus en plus, surtout par suite de la facilité des communications, qui a permis aux instituteurs de chaque parti de visiter les établissements du parti opposé et de se rendre compte des résultats obtenus, grâce principalement aux réunions, aux conférences et aux congrès, où ces discussions s'engagent sur le mérite respectif des deux méthodes exclusives et de la combinaison de ces méthodes. Les écrits publiés dans ces derniers temps sur ce sujet important,

tant par des particuliers que par des revues spéciales-, particulièrement en Allemagne et aux États-Unis¹, n'ont pas peu contribué à ce progrès.

Parmi les écrivains qui se sont fait une réputation méritée en faveur de la méthode combinée, il faut nommer particulièrement Kruse en Allemagne, Vaïsse en France, Gallaudet et Peet aux États-Unis et les auteurs d'un, mémoire important paru à Milan en 1865 sous le titre de « *Studi sui sordomuti e rendiconto degli Istituti pei sordomuti poveri di campagna delta provincia di Milano.* » Comme la question est parfaitement exposée dans ce dernier écrit, je crois ne pouvoir mieux faire que d'en donner ici un extrait, qui résume cette matière :

« L'intuition, ou la nature, est le moyen primitif par lequel le sourd-muet est conduit à l'idée et à la connaissance de la forme, appuyée de deux auxiliaires, la pantomime et le dessin ; la langue écrite est le moyen final de l'idée qui y supplée avec le secours de la dactylogie ; et enfin le langage labial-articulé en est le moyen de perfectionnement (*il mezzo perfettivo*), comme la forme la plus commune et effective (*la forma comune ed effettiva*), pour l'usage, c'est-à-dire pour l'expression et la communication de l'idée et de la parole connue. Aucun de ces moyens ne doit être exclusif, aucun ne doit être l'objet d'une préférence absolue : l'habileté de l'instituteur consiste à s'en servir avec opportunité et mesure (*a tempo e misura*), en tempérant les procédés et en les subordonnant les uns aux autres, de telle manière qu'ils se prêtent un appui

1. Telles que L'Organ der Taubstummen-und-Blinden-AnstaUen, etc. : le Taub-stummenfreund ; les American Annals of the Deaf and Dumb, etc., la Revue italienne des sourds-muets. Toutes ces publications ne suivent pas le même système ; mais elles font très bien connaître le mouvement pédagogique concernant les sourds-muets. (Note de l'auteur du Mém).

réciproque pour atteindre un développement intellectuel complet et l'expression la plus parfaite, la plus rapide, la plus précise de la langue, etc.¹»

Parmi les congrès et les conférences qui se sont prononcés d'une manière plus ou moins explicite en faveur de la conciliation des méthodes, il faut nommer le Congrès de Dresde de 1875, qui a admis les signes pour certains cas ; la conférence de Londre de 1879² ; Le congrès universel pour l'amélioration du sort des sourds-muets, Paris 1879³ ; et en dernier lieu la conférence des principaux des Institutions américaines des sourds-muets, tenue, au mois de mai 1880, à Northampton (Massachussetts, États-Unis d'Amérique) ; et passim.

Ce sont là de grandes autorités en faveur de la méthode combinée, et en matière d'enseignement c'est l'autorité qui a toujours dominé dans tous les pays civilisés.

Quelle opinion qu'on se fasse de la méthode combinée, on doit reconnaître qu'en pratique il est moralement impossible de renoncer d'une manière générale et absolue à l'usage des signes pour les raisons suivantes :

1°. D'après le calcul établi par M. William Axon de Manchester, on compte environ 933 000 sourds-muets dans le monde. Or, l'immense majorité de ces infortunés restent en dehors des Institutions où sont très imparfaitement instruits, même dans la plupart des pays qui sont le mieux dotés sous le rapport de cet enseignement spécial. Ainsi en Prusse, en 1875, sur 6521 sourds-muets de 8 à 16 ans, 2 257 seulement, ou 34 pour cent,

1. *Studi e rendiconto sui sordomuti pel*, 1864-1865, etc., p. 29.

2. *Proceedings of the Conference of head Katters of Institutions...* London, 1877.

3. V. page 151, ix.

se trouvaient dans les Institutions spéciales⁴. Il est vrai qu'on en compte 1 415 qui reçoivent quelque instruction en dehors des Institutions ; mais on est généralement d'accord pour dire que cette instruction est insignifiante. Quant à la France, M. l'abbé Goyatton a déclaré au Congrès de Lyon de 1879 que sur 8 000 sourds-muets à l'âge d'école, on n'en compte que 2 500 dans les Institutions qui leur sont destinées, de sorte que près des 3/4 de ces malheureux restent privés d'instruction scolaire et tombent à la charge de la bienfaisance publique. Pour ce qui concerne l'Angleterre, M. Buxton, ancien directeur de l'importante Institution de Liverpool, a déclaré dans un meeting tenu à Manchester, que les Institutions anglaises ne renferment guère que la moitié des sourds-muets à l'âge d'école. Or, s'il en est ainsi dans la plupart des pays les plus civilisés, quelle idée doit-on se faire des sourds-muets appartenant aux contrées moins avancées en civilisation? Sur les 933 000 sourds-muets qui existent dans le monde, on peut, sans exagérer, en compter 800 000 qui sont dépourvus de toute instruction scolaire et qui croupissent dans l'ignorance. Or, la plupart d'entre eux se servent des signes que la nature leur suggère pour indiquer les objets qui leur tombent sous les sens, et les idées très imparfaites qu'ils peuvent avoir acquises. La raison et l'humanité ne nous font-elles pas un devoir de recourir au moyen que ces malheureux possèdent et de le perfectionner pour développer chez eux le peu de connaissances qu'ils ont acquises, surtout en matière religieuse, en attendant qu'on puisse recourir à un système rationnel d'instruction, à l'articulation secondée par les signes naturels, c'est-à-dire à la méthode combinée? Ce perfectionnement s'impose par la force des choses, et on l'obtient en

4. Seyffarth, *Ally. Chronik der Preussischen Schldwesens* ; au mot: *Preussen*.

régularisant les signes, quant à leur fixité et à leur signification rationnelle.

2°. Beaucoup d'élèves arrivent trop tard dans les Institutions et les quittent trop tôt pour qu'on puisse leur donner une instruction convenable. Souvent les parents cherchent à en tirer parti pour le travail. En employant les signes, qu'ils comprennent facilement, on dégoûte ces sourds-muets et on les initie aux devoirs religieux et sociaux. En leur faisant comprendre l'importance de l'articulation, on les prépare à acquérir, au moins imparfaitement, soit à l'école soit dans la société, l'usage de la parole articulée, qui pour eux n'est qu'un signe arbitraire, aussi longtemps qu'ils n'en connaissent pas l'importance sociale.

3°. Presque tous les instituteurs de sourds-muets reconnaissent qu'un certain nombre d'élèves sont incapables d'apprendre l'articulation, au moins d'une manière intelligible pour tout le monde. Dans l'Institution de Clarke, à Northampton, Massachusetts, il y en a 1 sur 6 dans ce cas, d'après les déclarations faites au congrès de Northampton pré mentionné. On peut cependant donner une certaine instruction par la mimique à la plupart d'entre eux. La charité exige que dans ce cas on ait recours à la mimique, en faisant toutefois des essais en articulation, par une application pratique de la méthode combinée, comme cela se fait à Boston, Spa, en Angleterre et dans la plupart des Institutions belges.

4°. Il est reconnu par les hommes pratiques que le succès dans l'articulation exige un nombre d'élèves beaucoup plus restreint par classe que celui qu'on admet dans les Institutions qui prennent le langage mimique pour base de leur enseignement. Il faut donc beaucoup plus d'instituteurs pour la méthode d'articulation. On ne peut admettre qu'une douzaine d'élèves par classe

pour réussir dans ce dernier système. Or, cela est souvent impossible, faute de ressources ou d'instituteurs compétents. Dans ce cas encore la méthode combinée est à recommander. Dans cet enseignement, comme en tout autre, le succès dépend en grande partie de l'instituteur, qui est l'âme de l'école, et des sacrifices que l'on fait dans l'intérêt des élèves.

5°. Dans les écoles de sourds-muets, comme dans les autres, un maître réussit par tel moyen, l'autre par tel autre moyen. Par conséquent il faut laisser aux instituteurs des sourds-muets une grande liberté d'enseigner selon leurs aptitudes naturelles, leur goût, leur caractère. Cela est vrai surtout quant à la pratique de l'articulation, qu'il n'est pas donné à tout le monde d'acquérir dans les conditions voulues : un instituteur réussira mieux par l'articulation, un autre par les signes et un troisième par la méthode combinée. On ne peut donc pas proscrire celle-ci d'une manière absolue.

6°. C'est ce qu'on comprend de mieux en mieux en pratique, dans la plupart des pays, alors même qu'on se déclare exclusif, comme cela se voit encore assez généralement en Allemagne. Mais même dans ce pays, malgré les déclarations théoriques absolues, on emploie, à Berlin, par exemple, aussi bien qu'à Paris, à Londres et à New-York, le langage des signes dans les grandes assemblées religieuses, politiques et sociales des sourds-muets, ce qui fait connaître que la culture de ce langage n'est pas abandonnée, en pratique, quoique l'articulation domine dans les Institutions.

7°. Il est certaines circonstances qui rendent parfois l'usage des signes inévitable. C'est ce qui se présente, par exemple, dans le collège de sourds-muets de Washington, où l'on a introduit les diverses branches de l'enseignement moyen et quelques-unes de

l'enseignement supérieur, pour des jeunes gens choisis dans les 55 Institutions primaires de sourds-muets des États-Unis, dans la plupart desquelles l'articulation est regardée comme accessoire, au point que les sujets qui en sortent pour se rendre au collège de Washington, sont incapables de lire la parole sur les lèvres, ce qui oblige les professeurs à donner leurs leçons en langage mimique, sauf à enseigner l'articulation à part à ceux qui en sont capables. On comprend que le langage des signes est indispensable dans ce grand établissement, qu'on peut regarder comme le premier du monde dans ce genre. La même circonstance se présente dans certaines Institutions primaires, qui, à raison de leur supériorité, reçoivent les élèves des écoles de sourds-muets d'un ordre inférieur où l'articulation est négligée, faute de ressources suffisantes ou d'instituteurs capables, ou même par esprit de système.

8°. On a fait souvent la remarque que toutes les langues n'offrent pas la même facilité pour l'articulation. Ainsi la française, comme l'a fait observer l'abbé de l'Épée dans ses écrits, a une foule de sons qui s'orthographient de diverses manières. Le même inconvénient se rencontre, même à un plus haut degré, dans la langue anglaise. De plus les aspirations et les sons gutturaux de cette dernière langue et la nasalité de la française donnent lieu à des nuances de prononciation, dont l'expression visible est peu sensible. L'allemand, de même que le flamand et le hollandais, par la régularité de leur prononciation, échapperont à l'inconvénient dont il s'agit, sauf la difficulté résultant de l'aspiration, mais qui n'est qu'une simple nuance. La langue italienne est certainement une des plus propres à l'enseignement de l'articulation, en ce qu'elle a une prononciation très régulière et qu'elle ne connaît pas l'aspiration. La parole visible (*the visible speech*) de l'américain Bell s'applique surtout à cette langue

harmonieuse. On conçoit par là les succès qu'on doit obtenir dans les écoles italiennes, où l'on s'occupe sérieusement d'articulation. Mais on a souvent le tort de mettre les autres langues sur la même ligne et de méconnaître les raisons particulières, qu'on a dans certains pays, de cultiver le langage des signes, tout en le combinant autant que possible avec l'articulation.

Pour les divers motifs qui précèdent, la méthode combinée doit être regardée comme la plus généralement nécessaire, et par conséquent comme la meilleure en principe. C'est ce qui explique les progrès qu'elle a faits depuis quelque temps et qui promettent une conciliation et une fusion des éléments des deux systèmes dominants pour l'avenir.

Dans cette matière, comme généralement en matière d'enseignement, l'autorité, surtout celle qui s'appuie sur l'exemple et sur les faits, est supérieure aux raisonnements abstraits. La méthode combinée à un degré quelconque domine aujourd'hui en Angleterre, en France, aux États-Unis, trois pays des plus avancés en civilisation, où sur plus de 120 Institutions on en trouve au moins 90 qui suivent cette méthode, et où les instituteurs les plus renommés soutiennent que le langage des signes secondé par l'alphabet manuel, loin de nuire à l'enseignement de l'articulation, lui sert au contraire d'auxiliaire et en facilite l'usage. Telle est aussi l'opinion de l'auteur de cet écrit.

Nous savons qu'il y a des instituteurs qui sont d'un sentiment contraire ; mais cette différence d'opinion provient le plus souvent des diverses manières de combiner les signes avec la parole, et des dispositions personnelles des instituteurs à l'égard de l'un ou de l'autre système. Ils attribuent parfois à la méthode ou aux élèves l'insuccès, qui dépend d'eux-mêmes. Ils doivent surtout, pour réussir dans leur enseignement, se pénétrer des avantages

des divers systèmes constatés par l'expérience dans des circonstances différentes. Il s'agit principalement de faire comprendre aux sourds-muets, par des efforts constants, l'utilité de chaque moyen, en inculquant tantôt le mot articulé, tantôt le signe qui le représente, avec un même intérêt en écartant les objections non fondées qu'on pourrait faire à l'une et à l'autre méthode.

En général, c'est l'utilité de l'articulation qu'on a le plus de peine à faire comprendre des élèves. Mais pour y réussir il faut bien insister sur cette vérité incontestable, que ce n'est que par la parole articulée qu'on appartient réellement à la société et que sans elle on est considéré comme étranger dans son propre pays. On doit faire voir que, sans négliger les signes, qui sont le langage naturel des sourds-muets, ceux-ci doivent cultiver avec zèle l'articulation, qui est pour eux, comme pour les autres citoyens, la langue nationale et le moyen le plus précieux de communication qu'ils doivent cultiver sans cesse, pour ne pas en perdre l'usage par négligence ou par oubli, comme cela se voit souvent.

L'accord entre les deux méthodes, dites l'une française, l'autre allemande est, comme on le voit par ce qui précède, en voie de progrès, et s'introduit dans presque toutes les Institutions par des pratiques différentes et à des degrés divers. Il y a même des instituteurs qui prétendent suivre exclusivement la méthode allemande et qui adoptent les signes au moins pour les premières années. C'est ce que fait miss Yale dans l'Institution de Clarke, fondée sur l'articulation, comme elle l'a déclaré dans la conférence de Northampton, Massachussets. C'est là, il faut l'avouer, une application partielle de la méthode combinée, d'autant plus que les élèves n'oublient pas le langage des signes, qu'on leur a enseigné, qui sont basés sur ceux qu'ils possédaient avant leur entrée à l'Institution, dont ils se servent à l'occasion, souvent de

préférence à la parole articulée, alors même qu'ils se sont familiarisés avec celle-ci.

C'est ainsi qu'on arrive insensiblement à une entente, sans même en avoir l'air et sans en faire l'aveu, qui coûte parfois à l'amour propre.

L'accord parfait sera difficile à établir ; mais il faut y tendre sans cesse, et l'on peut espérer qu'on ne tardera pas à s'entendre de manière à effacer les dernières traces de l'animosité qui a régné précédemment entre les instituteurs.

C'est l'espoir qui a été exprimé dans un grand nombre de réunions d'instituteurs, notamment dans la conférence de Londres de 1877, par plusieurs chefs d'institution, au nombre desquels j'avais l'honneur de me trouver, comme directeur de l'établissement de Boston, Spa, Angleterre. L'accord était la pensée dominante de cette assemblée, comme elle sera probablement celle du Congrès de Milan, quelle que soit la méthode que l'on préfère actuellement. Ce sentiment sera de bon augure pour l'avenir des sourds-muets.

**SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
ET SUPÉRIEUR DES SOURDS-MUETS.
(QUEST, SPÉC. 2) PAR
ÉDOUARD M. GALLAUDET, PH. D. LL. D.¹**

Messieurs et chers collègues :— Parmi les questions spéciales qui sont soumises à l'appréciation du Congrès, je me suis proposé d'examiner avec vous la seconde, qui est ainsi conçue :

« Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des Institutions de sourds-muets ou dans une Institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire? »

Cette question est assurément une des plus importantes que nous ayons à traiter, et cette importance est due non seulement à la grandeur du but, mais aussi bien aux conséquences diverses qui peuvent résulter du choix des moyens.

Quel, en effet, est le but? Communiquer les grands résultats moraux et intellectuels de l'humanité aux plus intelligents d'une classe d'êtres dépourvus des organes les plus essentiels à cette communication : en d'autres termes, leur donner la même instruction classique et scientifique que reçoivent les entendants-parlants dans les établissements d'instruction, secondaire et même supérieure.

1. Voir page 275.

Voilà le but. Il nous reste à voir quels moyens peuvent y mener le plus sûrement : c'est-à-dire, où et par qui cette instruction doit se donner aux sourds-muets.

Sur le premier point de la question, à savoir: où cette instruction doit se donner aux sourds-muets, les préférences se partagent entre plusieurs systèmes. Les uns veulent créer des divisions plus avancées dans les Institutions ordinaires ; d'autres, fonder des institutions spéciales et séparées ; d'autres, enfin, veulent simplement réunir les sourds-muets aux entendants-parlants dans les mêmes Cours d'enseignement secondaire.

De ces divers systèmes quel est le meilleur ? Rien ne m'est plus facile que de répondre à cette demande, car la réponse m'est fournie par l'expérience même que j'ai acquise dans la matière. Aussi, m'appuyant sur elle, je puis affirmer avec la conviction la plus énergique que la solution la plus féconde en résultats positifs se trouve dans la fondation d'institutions d'enseignement secondaire entièrement séparées des Institutions ordinaires de sourds-muets. Et les mêmes motifs qui me poussent à l'adoption exclusive des établissements séparés, me font aussi l'adversaire le plus décidé, tant du système de simples divisions supérieures dans les institutions ordinaires, que du système de l'enseignement donné en commun aux sourds-muets et aux entendants-parlants. Occupons-nous d'abord de cette dernière solution.

Une des conditions les plus essentielles d'une pleine, efficacité dans l'enseignement du maître à l'élève, c'est qu'il y ait entre eux une parfaite communication de pensées. Cette communication peut-elle exister quand le sourd-muet suit les cours avec l'entendant-parlant ? Évidemment non.

Et d'abord seraient exclus de ces cours tous ceux qui ne savent pas lire le mouvement des lèvres. Quant à ceux qui sauraient le

lire, l'imperfection de ce mode de communication est si grande qu'ils se verraient forcés à tout instant d'avoir recours aux répétitions du maître : ce qui, non seulement interromprait la suite de la leçon et troublerait souvent le bon ordre de la classe, mais aussi serait une continuelle source d'ennui et pour le professeur et pour les membres de la même classe.

D'un côté donc une grande partie des paroles leur échapperaient, faute de saisir parfaitement le mouvement des lèvres, et d'un autre côté, dans la crainte d'indisposer contre eux le maître et les camarades de classe, ils n'oseraient avoir recours aux répétitions. Et ainsi, les fruits qu'ils tireraient d'un tel enseignement seraient à peu près nuls.

Ajoutez à cela que dans le haut enseignement, les cours se font beaucoup sous la forme de conférences, et que seuls les sourds-muets particulièrement aptes à comprendre le mouvement des lèvres seraient capables de les suivre avec fruit. Souvent même cette grande aptitude leur deviendrait inutile à cause du peu de soin et de netteté qu'apportent ordinairement dans leur diction les membres du professorat.

Mais il n'y a pas seulement les inconvénients purement pratiques, mais aussi les inconvénients moraux qui plaident avec la plus grande énergie contre cette communauté de l'enseignement. La vue sans cesse renouvelée des avantages physiques, de la possession desquels ces êtres sont à jamais exclus, les porterait à les envier sans cesse, et de cette envie de tous les instants résulteraient aussitôt une morbide tristesse, et cette sombre mélancolie qui aigrit le caractère et qui bientôt ferait taire même les meilleures impulsions du cœur. En outre, la conscience d'être un objet d'éloignement pour leur camarades qui n'ont pas été déshérités de la nature, est un sentiment si pénible que les natures

aimantes en éprouveraient dans l'âme des tortures d'autant plus cruelles qu'elles pourraient moins s'épancher au dehors. Quant aux natures moins élevées la haine les rongerait sans cesse, et il en résulterait pour eux une profonde misanthropie.

Aussi donc, la raison morale et la raison pratique s'opposent toutes deux à ce que l'instruction secondaire soit donnée aux sourds-muets en même temps qu'aux entendants-parlants.

Mais, puisque l'enseignement commun a des difficultés si grandes dans la pratique, et que la vie commune a aussi une influence si funeste sur le caractère des sourds-muets, ne serait-il pas beaucoup plus naturel de laisser ceux-ci au milieu des leurs et de ne faire de l'instruction secondaire que de simples classes plus avancées dans les Institutions ordinaires? En théorie cette solution semble parfaitement logique ; mais en réalité elle est aussi peu applicable que la précédente. D'abord, pourrait-on trouver dans chaque Institution particulière un nombre assez grand de sourds-muets se destinant à ces sortes d'études? et ce nombre ne serait-il pas surtout insuffisant pour pouvoir opérer la division en classes, qui est une chose de première nécessité? Ensuite, cet enseignement ne demanderait-il pas dans chacun des établissements un certain nombre de professeurs dont l'entretien serait trop dispendieux? Le trésor public et la bienfaisance privée pourraient-ils suffire à de telles dépenses, et, le pouvant, le voudraient-ils, s'ils considèrent à quel petit nombre serait consacrée une si large somme?

Quant à confier l'instruction secondaire aux mêmes professeurs qui dans les établissements ordinaires s'occupent déjà de l'enseignement primaire, ceux-ci consacrent trop de leur temps et de leur activité à cette dernière occupation pour pouvoir se livrer avec assez de zèle à leur nouvelle tâche. Et alors qu'arriverait-il?

C'est que l'un des deux enseignements serait négligé pour l'autre, si même le cumul de fonctions ne portait pas préjudice à tous les deux. En tous cas, il serait inférieur à celui que les entendants-parlants reçoivent de leur propres Institutions, parce que, tout en demandant une préparation bien plus difficile, l'enseignement donné aux sourds-muets, serait fait par des maîtres dont le temps et les forces sont déjà absorbés par un travail très délicat et très fatiguant par lui-même.

Nous venons, incidemment, de traiter le second point de la question spéciale, à savoir -.par qui doit se donner aux sourds-muets l'instruction secondaire. Il n'est pas difficile, après les arguments que nous avons indiqués, de conclure en faveur de professeurs entièrement consacrés à cet effet. Quant aux trois solutions qui répondaient au premier point de la question spéciale, vous voyez qu'il n'en reste plus debout qu'une seule, l'établissement d'institutions exclusivement destinées à l'enseignement secondaire et même supérieure des sourds-muets.

Mais pour montrer l'efficacité de cette dernière solution, il ne suffit pas de la dégager du milieu d'autres trouvées irréalisables ; Ce n'est qu'en mettant en jeu une organisation qu'on voit les services pratiques qu'elle peut rendre. Et voilà pourquoi une Institution ne peut donner de meilleure preuve, que sa propre histoire. Et c'est parce que l'histoire est avec moi, que, dès le début, j'ai déclaré si hautement ma préférence.

Permettez-moi donc de vous faire Un bref conte historique de l'établissement d'une Institution spéciale dans mon propre pays.

Dans l'année 1851, un Congrès des instituteurs de sourds-muets des États-Unis se réunit à Hartford, lieu où fut fondée, en Amérique, la première Institution des sourds-muets. Monsieur W. W. Furner, alors simple instituteur et depuis directeur de

l'Institution de Hartford, présenta à ce Congrès un mémoire intitulé: Une école supérieure de sourds-muets. Dans ce mémoire, il préconisait l'établissement] d'une école destinée à recevoir seulement les sourds-muets qui auraient complété le cours régulier d'études dans les Institutions locales de chaque État. À ces derniers se joindraient « ceux qui n'étant pas sourds de naissance et par suite seulement sourds-parlants, auraient acquis par d'autres voies une égale somme de connaissances. »

Dans la discussion qui s'en suivit, monsieur J. A. Cary, alors directeur de l'Institution d'Ohio, suggéra l'idée que cette institution prit un caractère national. « Nous avons, dit-il, à West Point une école militaire à la charge du Gouvernement. Pourquoi ne solliciterions-nous pas le secours de la Législation nationale pour l'établissement d'une Institution où les sourds-muets pourraient recevoir une instruction plus élevée? »

Le Congrès de 1851 approuva vivement la proposition d'un collège national ; mais le seul résultat pratique que son action put obtenir, fut l'établissement de classes supérieures dans plusieurs des Institutions existantes. L'instruction de certains des élèves les plus intelligents fut ainsi menée à un degré qu'elle n'avait pas encore atteint. En avril 1854, il parut dans les *American Annals of the Deaf and Dumb* un article intitulé: « Le collège national pour les muets ». L'article était dû à la plume de John Carlin, de New-York, sourd-muet de naissance lui-même, et un artiste et poète de réputation. Monsieur Carlin y plaidait la cause d'un collège national et poussait à ce qu'on l'établît dans l'Institution existante de New-York, avec l'aide matériel de la législation des divers États. Les idées de monsieur Carlin ne se réalisèrent pas et le projet d'un collège resta lettre morte pendant dix autres années. En 1857, fut établie à Washington, capitale des États-Unis, une

Institution pour l'éducation des sourds-muets du district fédéral. Cette Institution qui prit le nom de « Columbia Institution » n'était, dans ses premières années d'existence, qu'une école primaire locale. Mais, dans son cinquième rapport annuel, publié en 1862, elle annonça le dessein d'établir, sitôt que l'entreprise serait réalisable, un département supérieur, où les sourds-muets des États-Unis pourraient recevoir une instruction secondaire.

Deux ans plus tard, en 1864, le projet fut mis à exécution, et le « Collège national des sourds-muets » s'ouvrit avec sept élèves et deux professeurs

Le Congrès fédéral s'empressa de lui offrir son concours, et vota une somme d'une valeur équivalant à 130 000 francs pour l'achat de terrains convenables autour de la « Columbia Institution ». Sur les terrains achetés dans ces conditions s'élevait un bâtiment: il servit à installer provisoirement le collège, et l'année suivante 200 000 francs furent appropriés par le Gouvernement à la construction d'une maison définitive. Dans les années qui suivirent la fondation du collège, les donations privées et les fonds votés par le Gouvernement pourvurent à l'agrandissement des terrains, à l'extension des bâtiments, à l'entretien des professeurs et à l'éducation gratuite d'étudiants pauvres. Et aujourd'hui son installation est telle qu'il peut recevoir les jeunes gens de toutes les parties du pays et leur donner un cours (j'études d'une durée de cinq années, en plus des cours qu'ils suivent de sept à dix ans dans les Institutions primaires.

La première année, les matières enseignées sont :

Grammaire et composition anglaise, histoire d'Angleterre, latin et algèbre. La seconde année : algèbre, géométrie, composition anglaise, histoire anglaise et universelle, latin, grec (facultatif). La troisième année : trigonométrie, mesurage et levée des plans,

zoologie, botanique, chimie, latin, grec (facultatif), littérature anglaise. La quatrième année: philosophie naturelle, astronomie, chimie et manipulations chimiques, physiologie et hygiène, français, grec (facultatif), histoire de la civilisation, rhétorique et logique. La cinquième année: composition et littérature anglaise, allemand, géologie, minéralogie, sciences philosophiques et morales, évidences du christianisme, économie politique, droit international et études esthétiques.

L'année dernière, le nombre de étudiants était de soixante et un, et depuis la fondation du collège le chiffre total monte à deux cents, et représente un ensemble de trente et un États de l'Union fédérale. La direction de l'établissement est confiée à un président et à six professeurs, dont deux ont fait leurs études au collège.

Les diverses carrières que suivent ces élèves, montrent d'une manière décisive que leur instruction les a rendus capables de remplir des fonctions plus utiles que celles auxquelles ils auraient pu aspirer sans elle. Ainsi, pour ne citer que les plus importants, trente deux de ces sourds-muets se sont consacrés à l'enseignement. Deux se sont fait éditeurs et publient des journaux. Trois font du journalisme. Trois autres sont entrés dans le service civil du Gouvernement: un de ces derniers, après s'être rapidement élevé à une haute position responsable, a résigné depuis, pour se faire avocat à Cincinnati et plaider les questions de brevets. Un autre, en même temps qu'il était instituteur dans un établissement de l'ouest, a rendu d'importants services dans l'emploi du microscope du Coast Survey. Un autre est devenu un excellent dessinateur dans les bureaux d'un architecte de New York. Un autre a rempli pendant plusieurs années la place de sous-greffier dans une grande ville de l'ouest. Deux comme il est dit plus haut, font partie de la direction du collège. Plusieurs sont au service

d'entreprises commerciales ou autres ; d'autres ont commercé une affaire à leur propre compte. Plusieurs aussi se sont voués à l'agriculture et aux travaux mécaniques, et il n'est pas douteux que les avantages d'une instruction achevée leur donnent une supériorité sur ceux d'une moindre éducation. Quant à ceux qui se sont engagés dans l'enseignement, l'un est directeur d'une florissante Institution dans la Pennsylvanie, un autre est à la tête d'une école de Cincinnati, un troisième dirige une école à St. Louis, et un quatrième est à la tête d'une école dans l'État de Michigan.

Le rapide aperçu que je viens de vous faire sur les heureux résultats que l'instruction supérieure des sourds-muets doit à l'établissement d'une Institution spécialement consacrée à cet effet, vous convaincra, j'en suis sûr, que c'est là la seule bonne voie à suivre.

Je ne puis réprimer, chers collègues, un mouvement de fierté en pensant que mon pays a été le premier à ouvrir cette voie. Mais c'est là une fierté qui ne peut pas vous offenser, car elle ne vient pas d'un sentiment étroit où l'orgueil national est plus en jeu que la noble satisfaction d'avoir fait le bien à ses semblables. Non, messieurs, ce n'est pas ce que je sens quand je viens vous dire que je suis fier pour mon pays. C'est à un point de vue plus élevé que je me place. Je vois ici réunies les nations civilisées de la terre, et ces nations forment entre elles comme les membres de la grande famille humaine. Et nous tous ici qui les représentons, nous venons nous rendre compte de ce que chacun des membres a fait pour améliorer le sort de toute la famille. Et alors la meilleure récompense n'est-elle pas la satisfaction d'avoir, pour sa part aussi, contribué au bonheur commun de l'humanité ?

Mais, d'ailleurs, tout n'est pas fait, parce que l'efficacité de semblables Institutions a été prouvée par l'expérience. De grands

progrès restent à accomplir, où la gloire ne manquera pas à ceux qui se dévoueront à les chercher.

Et, en terminant, je ne puis faire de meilleur vœu que celui de voir bientôt s'élever en Europe des établissements de ce genre. Je suis assuré d'avance que le haut enseignement des sourds-muets ferait aussitôt de nouveaux pas dans le perfectionnement tant de ses méthodes que de l'organisation intérieure des Institutions. Vous vous hâterez d'autant plus vite à prendre cette voie, que vous considérez d'avantage quels grands bienfaits vous rendez à ces êtres intéressants, auxquels vous consacrez tous vos efforts. Car, plus que les autres, ceux-ci ont besoin de puiser aux trésors du savoir, afin de suppléer à la privation des deux liens qui rattachent le plus entre eux l'être intérieur à la nature, et aussi, afin de leur apporter les consolations sans nombre qu'ils ne pourront manquer d'éprouver dans l'intime commerce des chefs-d'œuvre de l'esprit humain.

**COMMUNICATION
DE M. ÉMILE GROSSELIN
SUR LA QUATRIÈME QUESTION
DU CHAPITRE: « MÉTHODES »**

La condition d'infériorité dans laquelle se trouve l'enfant sourd-muet vient uniquement de ce que, par suite de son infirmité locale, le moyen de communication des pensées universellement en usage ne lui est pas accessible. Ce moyen consiste, en effet, dans l'émission de sons, constitutifs, par leurs combinaisons, de mots et de phrases et que le sourd est dans l'impossibilité de saisir. La parole revêt bien, non plus cette fois pour l'universalité des hommes, mais pour les lettrés, dont le nombre va heureusement croissant de jour en jour, la parole revêt une autre forme saisissable par la vue, et par conséquent accessible à celui qui jouit de ce sens, tout en étant privé du sens de l'ouïe. Mais cette seconde forme de la parole, l'écriture, a une action bien moins puissante pour le développement intellectuel. Par cette voie l'expression de la pensée se ralentit, elle devient incommode et n'a plus cette fréquence et cette vie qu'elle possède au contraire à un haut degré quand c'est la voix qui lui apporte son aide. C'est la parole vivante de la mère qui initie l'enfant, tout jeune encore, à la connaissance des mots, dont le nombre s'accroît pour lui à mesure que ses besoins et ses désirs se développent, puis à la combinaison de la phrase, qui lui permet de donner une précision de plus en plus grande à sa pensée qu'il fallait bien souvent deviner quand il n'employait que des mots sans suite, que cependant la mère était habile à relier, en leur donnant le sens voulu.

Cet enseignement, commencé par la mère, est continué,

accéléralé par tous ceux qui entourent l'enfant. Pendant plusieurs années il n'a pas d'autres éducateurs ni d'autre mode d'enseignement, et cependant il parvient à acquérir un grand nombre d'idées qui reçoivent une forme fine par la langue, celle-ci leur donnant la faculté de rester plus fidèlement dans la mémoire.

Cette situation si favorable aux enfants doués de l'ouïe ne peut appartenir aux sourds-muets ; cette condition d'enseignement incessant de la langue leur est refusée. Mais puisque cet enseignement est si fécond pour les entendants, il semble que la préoccupation de ceux qui s'intéressent aux sourds-muets, aurait dû être de le leur rendre possible dans la mesure où ils peuvent le recevoir, c'est-à-dire en tenant compte de la façon dont ils peuvent percevoir la parole, non plus par l'ouïe, mais par la vue. Les replacer dans le milieu où ils étaient appelés à vivre et dans des conditions aussi rapprochées que possible de celles où se trouvent les enfants doués de tous leurs sens, était le but qu'on devait se proposer d'atteindre.

Cependant, trop longtemps, on a cru nécessaire de développer le langage mimique que crée spontanément le sourd-muet livré à lui même, au lieu de ne subir ce langage que comme un moyen inférieur, mais provisoirement nécessaire pour entrer en communication avec lui. On ne facilite pourtant ainsi ses relations qu'avec le petit nombre de ceux qui, par profession ou par dévouement envers un parent infirme, étudient cette langue spéciale.

Aujourd'hui le courant de l'opinion porte vers l'enseignement de la parole. Le Congrès international de Paris a proclamé sa supériorité sur l'emploi des signes. Je ne doute pas que le Congrès international de Milan ne marche plus hardiment encore dans cette voie. Mais cet idéal de l'enseignement de la parole, et par la parole, donné à tous les sourds-muets, ne peut être atteint

immédiatement. Il faut tenir compte de l'insuffisance du nombre des établissements et du nombre des maîtres, de façon à maintenir entre ceux-ci et les élèves la proportion que les écoles spéciales enseignant par la parole pure ont généralement adoptée, c'est-à-dire un maître pour huit ou dix élèves. De plus ces établissements, afin de ne pas trop prolonger le séjour des enfants, ne les prennent guère que vers l'âge de 9 ans, afin qu'ils soient en état de profiter dans une plus large mesure des leçons qui leur sont données.

Dans l'état actuel des choses, donc, tous les sourds-muets ne peuvent pas trouver place dans les Institutions qui leur sont spécialement affectées ; ils n'y sont généralement pas reçus avant l'âge de 9 ans : ce qui produit ce résultat fâcheux de laisser perdre, pour le développement des facultés intellectuelles, les années précédant cet âge.

Ces inconvénients peuvent être évités par l'emploi d'une méthode, qui n'est pas précisément une méthode d'enseignement pour les sourds-muets, mais qui donne le moyen de les placer dans les écoles des entendants et de les faire participer aux leçons données à ces derniers. Comment cette méthode, imaginée par mon père Augustin Grosselin, et qualifiée par lui de phonomimique, peut-elle atteindre ce résultat ? C'est en constituant une méthode de lecture basée par la personnification des éléments phonétiques de la langue, qui permet, en les rattachant à des phénomènes bien connus des enfants, de placer à côté de l'énonciation de chaque son un signe. Ce signe n'est ni un signe mimique exprimant un objet, une qualité, une action, ni un signe dactylogique rappelant une lettre : c'est un signe qui s'identifie si bien avec l'élément phonétique qu'il n'a rien de contraire (à l'inverse des deux autres genres des signes) à l'enseignement parlé, mais qu'il aide à

l'acquisition de la parole et supplée à son insuffisance pendant la période d'initiation des élèves, ou à l'impossibilité dans laquelle certains d'entre eux peuvent se trouver de jamais l'acquérir.

L'ensemble des signes phonomimiques connus des enfants entendants sans travail spécial pour eux, puisqu'ils s'en sont servis pour apprendre plus aisément à lire, constituent une langue visible, accessible par conséquent au sourd-muet qui ne sait encore ni parler, ni lire sur les lèvres. Celui-ci peut ainsi être initié à la langue maternelle dès l'âge où les portes de l'école primaire ou même de l'asile lui sont ouvertes, c'est-à-dire dès l'âge de deux ou trois ans. Non seulement tous les sourds-muets peuvent trouver à côté d'eux, et sans s'éloigner du logis paternel, une école où ils auront comme éducateurs leurs compagnons aussi bien que le maître; mais la famille elle-même peut remplir vis-à-vis d'eux le rôle qu'elle remplit vis-à-vis des entendants, en profitant, pour former leur vocabulaire, de toutes les occasions qu'offre la vie journalière. Les frères et sœurs aînés s'initient à l'école aux 32 signes qui constituent tout le langage phonomimique, et les pères et mères peuvent aisément les apprendre.

L'emploi des signes phonomimiques n'exclut pas l'enseignement de l'articulation, par lequel on montre au sourd-muet les mouvements respiratoires nécessaires pour créer le souffle, la manière de donner la voix, puis les positions spéciales de l'organe vocal pour la production de chaque élément phonétique; mais loin de créer une difficulté pour l'acquisition de la parole, il y prépare et il y aide. En effet, chacun d'eux correspond à un son déterminé, et par conséquent, lorsqu'il est fait, par une association d'idées que l'expérience a démontré être facile, il réveille chez le sourd-muet le souvenir des mouvements buccaux qu'on lui a appris devoir être faits pour arriver à l'énonciation de tel ou tel

son. Il ne s'agit là d'ailleurs que des mouvements plus difficiles à saisir par l'œil ; ceux qui s'accomplissent à l'intérieur de l'organe vocal, ne peuvent être perçus que par une observation très rapprochée et très attentive de la bouche de l'interlocuteur, ou par des attachements sur la partie vibrante ; car, comme on doit lui parler toujours, en même temps qu'on emploie le langage gesticulé, le sourd-muet peut facilement et incessamment percevoir les mouvements plus apparents des lèvres et de la langue, et s'efforcer de les reproduire.

Les signes phonomimiques en ramenant l'esprit du sourd-muet sur l'ensemble des mouvements correspondant à chaque élément phonétique et en l'aidant, au début surtout, dans la tâche difficile de la lecture sur les lèvres, ne détournent pas son attention de la bouche sur laquelle il doit arriver, par une habitude plus ou moins prolongée, à retrouver sûrement la parole, et par la parole, la pensée, sans appui étranger. Ces signes faits d'une façon ample et facile à saisir, même en dehors du centre du champ de la vision, n'empêchent pas son œil de s'arrêter, au même moment, d'une façon plus particulière sur la bouche de son interlocuteur, d'en saisir les mouvements les plus délicats, et de se familiariser ainsi de plus en plus avec eux, de manière, non seulement à les reproduire dans l'acte de la parole, mais à y lire les mots et les phrases comme nous les percevons nous-mêmes par l'ouïe.

L'emploi de ces signes a l'avantage, en avançant le moment où seront vaincues les difficultés de l'articulation et de la lecture sur les lèvres, de permettre l'enseignement des mots de la langue parlée plus rapidement que s'ils ne pouvaient être appris qu'au moment où ils peuvent être correctement prononcés ou lus. Toutes les langues ne se trouvent pas au même niveau sous le rapport de ces difficultés. Ainsi, pour ne parler que de la langue

de mon pays, la manière dont se forment et se groupent les éléments phonétiques du français, rend parfois plus difficile leur prononciation par les sourds et surtout la lecture sur les lèvres. Par exemple, les syllabes finales terminées par un e muet et dans lesquelles il-entre deux consonnes, sont plus difficiles à saisir que les syllabes toujours sonores de la langue italienne.

Il y a d'ailleurs des enfants rebelles à l'acquisition de la parole, soit par un défaut de conformation, soit par paresse, soit par inintelligence. Les signes les frapperont davantage, et les amèneront peut-être plus vite, quoique par un chemin indirect, à cette parole qu'ils semblaient ne pouvoir acquérir.

Enfin, même pour ceux qui ont acquis l'usage assez complet de la parole, il peut se trouver des mots particulièrement difficiles à prononcer ou à lire sur les lèvres, de façon que la communication d'une pensée ne puisse être faite avec certitude. Cette observation s'applique notamment aux noms propres, aux mots techniques ou très peu usités. Alors les signes phonomimiques viennent suppléer à la parole par quelque chose qui ne la contrarie pas, et qui, au contraire, la précise.

En résumé, l'emploi de la méthode phonomimique procure aux sourds-muets ce grand bienfait : de les mettre dès le plus jeune âge en état de commencer leur instruction par l'acquisition de la langue maternelle ; de les placer dans un milieu très favorable à leur développement intellectuel, au milieu de compagnons plus habiles qu'eux au maniement de la langue, et par conséquent aptes à le leur communiquer ; de leur faire contracter des relations de camaraderie, qui se continueront, avec grand avantage pour eux, à la sortie de l'école, puisqu'ils restent, pour leur instruction, dans la localité où demeurent leurs parents et leurs proches ; de les habituer, en vivant au milieu des entendants, à modeler

leur physionomie sur la leur, à prendre leurs inflexions de voix, à acquérir la parole vivante et non plus seulement travaillée, et par conséquent à se rapprocher des entendants, en apparence et en réalité, autant qu'il est permis de l'espérer avec l'infirmité dont ils sont frappés.

Ces résultats de la méthode phonomimique sont attestés par différents faits, que je demande, en terminant, la permission d'énumérer.

En 1827, une jeune fille sourde-muette, alors âgée de 20 ans, instruite depuis l'âge de 10 ans par la méthode phonomimique, a obtenu, à la suite d'un examen, dont la lecture à haute voix et les interrogations orales formaient les parties essentielles, son brevet de directrice d'asile, et elle se trouve aujourd'hui placée dans un des établissements scolaires de la ville de Paris, où elle donne oralement, aux jeunes enfants, l'enseignement élémentaire que comporte l'asile.

En 1879 et en 1880 trois sourdes-muettes de 14 ans, instruites dans des écoles communales, ont obtenu le certificat d'étude, délivré, à la sortie de l'école primaire, à ceux qu'ont fait preuve de connaissances suffisantes, dans des compositions écrites et dans un examen oral subi devant les autorités académiques.

Un grand nombre d'autres enfants sourds-muets, garçons et filles, sont actuellement placés dans des écoles primaires sous le patronage d'une Société fondée dans leur intérêt, depuis 1866 sous le titre de Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants parlants, et reconnue d'utilité publique en 1875 par un décret du président de la République. Ces enfants sont arrivés à des degrés plus ou moins avancés d'instruction et d'acquisition de la parole.

Ces faits sont, je crois, de nature à frapper tous ceux qui s'intéressent aux sourds-muets, et à leur faire désirer que la méthode capable de les produire soit de plus en plus appliquée à les instruire, les écoles spéciales venant, lorsque cela est nécessaire parachever une instruction qui, pour un motif ou pour un autre, n'aurait pu se terminer dans les écoles primaires, ou donnant l'enseignement professionnel que l'organisation actuelle de celles-ci ne permet que bien rarement d'y recevoir.

SUR DIVERSES QUESTIONS PAR M. D. HIRSCH

Rotterdam, 16 avril 1880.

Pour contribuer aux recherches proposées du Congrès international de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets, j'ai l'honneur d'offrir à votre Commission une brève et simple réponse à quelques questions du programme.

Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celles des signes

Dans mon opuscule L'enseignement des sourds-muets, pag. 39, 40 et 41, j'ai répondu à cette question de la manière suivante, qui me semble tout à fait suffisante :

1°. Le langage vocal est, de l'aveu de tous, le moyen naturel de l'homme pour penser et pour communiquer ce qu'il pense. C'est en ce langage qu'il pense plus promptement ; c'est par lui, qu'il communique ses idées avec plus de rapidité et sans devoir se servir d'un moyen artificiel quelconque ;

2°. L'expérience prouve que les sourds-muets, à qui l'on a montré à parler et à lire, apprennent plus vite et plus facilement que ceux qu'on a instruits seulement par les gestes et par l'écriture ;

3°. Le langage vocal est, non seulement un excellent moyen d'enseignement, il est en outre le meilleur moyen de se perfectionner et de communiquer avec les autres. Cela reste vrai même quand la manière de parler serait fatigante, monotone, indistincte, désagréable à l'oreille ; car on s'y accoutume, comme au langage défectueux d'un petit enfant. Puis, la parole articulée présente, en elle-même, les plus grands avantages : elle exerce les poumons, développe la poitrine, aide à saisir et à retenir les mots, et

donne plus de noblesse à la figure. En effet, on a remarqué que le visage des sourds-muets qui parlent est bien plus noble que celui des sourds-muets qui ne s'expriment que par signes.

4°. Si savoir parler distinctement est extrêmement utile au sourd, il lui est également nécessaire, bien plus nécessaire en quelque sorte, de savoir lire la parole sur les lèvres des autres. Effectivement, la plupart de ceux qui sont en relation avec lui, n'ont pas toujours le temps, ni les moyens, ni la patience de lui parler, la plume ou le crayon à la main. Mais si le sourd-muet s'est acquis la faculté de saisir la parole parlée comme s'il entendait des yeux, toute le monde aimera à s'entretenir avec lui, et chacun sera pour lui un nouveau maître qui le perfectionnera dans l'art de parler.

**Expliquer en quoi consiste la méthode dite orale pure,
et faire ressortir la différence qui existe entre cette méthode
et celle dite mixte**

La méthode orale pure commence par enseigner à lire sur les lèvres, y joint la parole articulée et à celle-ci l'écriture ; elle se sert, à l'exception ; d'un usage très limité de quelques signes naturels (voyez pag. 42 du même opuscule), exclusivement de ces moyens dans la conversation avec les sourds-muets, aussi bien que dans toute autre branche de l'instruction. La méthode mixte enseigne aussi la parole. Elle l'a sur son programme comme une des branches plus ou moins favorisées de l'instruction, mais elle n'en fait pas le véhicule absolu des pensées. Bien loin de cela, elle se sert, non seulement de la dactylologie, mais même des signes, soit naturels ou de convention, dans les leçons et dans la conversation.

Déterminer exactement la limite qui sépare les signes qualifiés de méthodiques de ceux appelés naturels

Les signes dont l'enfant sourd-muet se sert spontanément pour communiquer ses pensées et ses sentiments, les signes qui caractérisent naïvement pour les yeux les objets qu'on veut indiquer, voilà les signes naturels. Aussitôt cependant qu'on fait de tels signes une chose de convention, qu'on les abrège, ou bien quand nous établissons comme bon nous semble des signes qui ne sont pas intelligibles de leur nature, pour indiquer certaine chose, on dépasse la limite des signes naturels. Alors les signes sont artificiels. Si nous voulons traduire la langue parlée en signes, nous sommes absolument obligés de nous servir d'un grand nombre de signes artificiels. En établissant et arrangeant les signes à ce but, on en fait une méthode de signes, et par conséquent des signes méthodiques.

Quels sont les moyens les plus naturels et les plus effectifs par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle?

Ces moyens sont très simples. Parlez toujours à l'enfant, ne vous servez pas d'un signe aussitôt qu'il peut être remplacé par un mot. Prenez soin que l'enfant fasse de même, et placez-le au milieu de parlants qui sont instruits de suivre votre exemple dans la conversation avec lui.

Voilà ce qui parle le mieux en faveur des externats.

Les sourds-muets enseignés par la méthode d'articulation oublieraient-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, et dans leur conversation avec les parlants donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite ?

Il me semble suffisant de citer ici (comme dans mon opuscule susdit, pag. 19-21), les paroles d'un des innombrables témoins qui peuvent attester l'efficacité de la méthode d'articulation. Dans le rapport de 1862-63 de notre Institution de sourds-muets à Rotterdam on trouve un discours de feu M. le docteur Polano, père de deux de nos élèves, et qui était longtemps vice-président de notre Institution, jusqu'à son départ à Leyde, où il fut nommé professeur en médecine à l'Université!

Non seulement chez ses enfants, mais encore chez environ cent-quarante élèves de notre Institution, il avait pu constater les fruits obtenus par la méthode allemande, quand, en 1863, il prononça en publié les paroles suivantes :

« Si maintenant je me demande quels sont les fruits de notre méthode d'enseignement : nous a-t-elle donné tout ce que nous avons le droit d'en attendre ? Je n'hésite pas à répondre : oui, si quelque part, c'est ici qu'on a atteint le but ; oui, si quelque part, c'est ici qu'on a rendu les malheureux sourds-muets, autant que faire se peut, les égaux de leur semblables qui ont le bonheur d'entendre.

Combien je désirerais, messieurs, vous développer les preuves de ce que je viens d'avancer ; malheureusement le temps me fait défaut. Sinon, je vous inviterais à me suivre au milieu de la récréation de nos élèves, pour y voir comment tous leurs sentiments, toutes leurs passions se font jour en paroles profondément senties et distinctement prononcées. Je vous conduirais la nuit devant la

couche de nos élèves, et vous entendriez comment, tandis que le sommeil enchaîne tous leurs autres organes, leur voix rend toutes les images, tous les souvenirs qui les ont frappés à l'état de veille. Je demanderais au médecin de vous dire de quelle manière claire et précise nos élèves, tant soit peu avancés, savent rendre compte de leur état que la maladie a dérangé. Je prierais le Ministre du Seigneur de venir vous déclarer, comment, s'il est quelque peu au fait des particularités de l'enseignement des sourds-muets, il parvient à leur faire comprendre les vérités les plus abstraites de la religion, et à toucher les fibres les plus délicates de leur cœur. Je vous conduirais au temple du Très-Haut dans ce moment touchant où le jeune sourd-muet prend d'une voix claire et distincte, quoique à demi étouffée par l'émotion, l'engagement solennel de vivre conformément à la loi de Dieu. Je vous ferais suivre le sourd-muet longtemps après sa sortie de l'école, je vous le montrerais au milieu du monde, et vous vous convaincriez à la liberté de ses allures, qu'au contact de tant de personnes au langage différent, sa manière de parler à lui s'est perfectionnée, que son œil s'est de plus en plus accoutumé à saisir les moindres nuances imprimées aux lèvres par la prononciation. Vous verriez combien ses idées se sont développées, et avec quelle facilité il pourvoit à son existence par le travail de ses mains. »

« Je pourrais mais, où m'arrêteraient-je, si je voulais invoquer tous les faits, produire tous les témoins qui vous attesteraient que, dans notre école et par notre manière d'enseigner, l'enfant privé de l'ouïe, et par conséquent aussi de la parole, est rendu, autant que possible, l'égal de ses semblables qui ont le bonheur de jouir de tous les organes des sens ? »

Où, et comment peut être donné aux jeunes gens, que la surdité a empêchés de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants? Est-ce dans une division supérieure des Institutions de sourds-muets, ou dans une Institution spéciale? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement ordinaire?

Pour prouver que la méthode d'articulation peut surmonter les obstacles qui empêchent les sourds-muets de participer à l'instruction moyenne et classique dans les écoles des entendants-parlants, je donne trois des faits les plus saillants de ma propre expérience.

Josef von der Heyden, sourd-muet de naissance, un de mes élèves, lorsque je me trouvais encore à la tête de l'école des sourds-muets d'Aix-la-Chapelle, fréquenta, après qu'il avait passé mon école, quelques années les leçons classiques du gymnase royal de la dite ville, au moyen de la lecture des lèvres, et y appartint, suivant les témoins qu'il acquit, aux meilleurs élèves. Hélas! il décéda à l'âge de 18 ans.

A. G. G. Sutherland Royaards et A. E. M. Stéphan étaient tous les deux devenus totalement sourds après qu'ils avaient appris à parler, et entrèrent comme élèves dans l'Institution des sourds-muets de Rotterdam.

Royaards fréquenta, immédiatement après sa démission de notre école, l'Institution royale d'horticulture Linneaus à Watergraafsmeer près d'Amsterdam. Il y passa toutes les classes avec le meilleur succès, et reçut enfin le diplôme d'horticulteur.

Il y a à Rotterdam une école moyenne appelée: *Academie von beeldende kunsten en technische wetenschappen*, où l'on donne,

pendant les soirs de l'hiver, de l'instruction en dessin, bosse (NDE : mot figurant dans l'original... Peut-être brosse, au sens de peinture ?], grammaire, mathématique, etc. Stéphan suivit ces leçons déjà en 1877 et 1878, étant encore notre élève, et après sa démission jusqu'à présent. Il y obtint plusieurs prix d'honneur, aussi bien pour la grammaire et les mathématiques que pour le dessin.

Espérant que ces communications, puisées dans ma propre expérience et données selon ma ferme conviction, peuvent paraître avoir quelque valeur pour le Congrès, j'ai l'honneur d'être avec des sentiments de profonde considération

D. Hirsch

Directeur de l'Institution des sourds-muets de Rotterdam,
décoré de l'ordre du Lion Néerlandais.

RAPPORT SUR LES MÉMOIRES ENVOYÉS EN RÉPONSE À LA PREMIÈRE ET À LA DEUXIÈME QUESTION SPÉCIALE DU PROGRAMME, PAR M. AUGUSTE HOUDIN

Première question

Trois de nos confrères ont traité la première question spéciale de notre programme : ce sont MM. Rössler, directeur de l'École des sourds-muets de Hildesheim, Boselli, directeur de l'Institut royal des sourds-muets de Gênes, et Sawallisch d'Emden (Hanovre).

Cette première question est la suivante :

« Les sourds-muets, enseignés par la méthode d'articulation, oublierait-ils, alors qu'ils sont sortis de l'école, la plus grande partie des connaissances qu'ils y ont acquises, et, dans leurs conversations avec les parlants, donneraient-ils la préférence au langage mimique et à la langue écrite ? »

Si ce reproche était fondé, à quoi faudrait-il attribuer cet état de choses ? et quels seraient les moyens d'y remédier ? »

Pour M. Rössler, l'application constante et durable de la parole, de la part du sourd-muet, dépend naturellement beaucoup du degré de perfectionnement et de solidité qu'elle a pu acquérir durant le cours de l'éducation de l'élève, de la facilité avec laquelle celui-ci lira sur les lèvres, et de son entourage, une fois qu'il sera rendu à la société.

Celui, dit M. Rössler, qui ne parlera que très imparfaitement à la sortie de l'école, qui ne saura pas convenablement lire sur les lèvres, et qui n'aura pas l'intelligence assez développée pour continuer son instruction par la lecture, ne tirera probablement

que peu de fruits de son instruction ; tandis que son camarade, qui aura profité des soins de son maître et qui rentrera dans la société avec la ferme volonté d'y faire bonne figure, ne perdra non seulement rien de ce qu'il aura appris à l'école, mais, au contraire, se perfectionnera, aussi bien sous le rapport de la parole et de la lecture sur les lèvres, que sous celui du développement intellectuel. „

M. Rössler recommande d'habituer les enfants à lire sur les lèvres des différentes personnes qui se trouvent les approcher, camarades, maîtres, parents, visiteurs, afin de les rompre aux nuances variées que présentent les diverses physionomies dans l'acte de l'émission de la parole.

M. Boselli, de son côté, dit que, quelle soit la méthode qu'on adopte, pour l'instruction des sourds-muets, il est certain que, sortis de l'école, ils donneront toujours, dans leur conversation, la préférence au langage mimique qui est leur langue, comme des Italiens, des Français, des Anglais parleront entre eux, quelque part qu'ils se trouvent, leur propre langue. Mais considérant que le sourd-muet, quoique préférant toujours sa langue mimique, même en conversant avec des parlants, écrit d'ordinaire ou prononce le mot correspondant lorsque son signe n'est pas compris, il insiste pour que l'articulation de la parole soit cultivée dans la proportion dont chaque élève est susceptible.

Je connais un homme, ajoute M. Boselli, qui écrivait autrefois assez correctement le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, et, à présent, faute d'exercice, il ne sait pas lire, sans dictionnaire, une ligne de ces différentes langues ; et il n'est ni sourd ni muet. Si cela arrive à un parlant, qu'y a-t-il de surprenant que le sourd-muet, dont le langage natal est la mimique, oublie une langue qui n'est pas la sienne ?

Dans la pensée de M. Boselli, les moyens de remédier à cet inconvénient consistent à procurer au sourd des livres qui lui rappellent continuellement ce qu'il a appris. Il ne doute pas que la curiosité naturelle à l'homme, et son inclination à augmenter ses connaissances ne le poussent à lire d'autres livres et à agrandir le cercle de ses idées.

Pour M. Sawallisch, notre troisième pré opinant, ni l'expérience, ni la théorie ne permettent de répondre par oui ou par non d'une manière absolue à la question dont il s'agit. À l'égard de l'oubli tant de la parole qui lui a été enseignée que des autres connaissances puisées à l'école, le sourd-muet est soumis aux mêmes lois psychologiques que l'entendant. Ce qu'on oublie le plus facilement, c'est ce qui n'a pas excité notre intérêt, et ce qui ne s'est pas transformé chez nous en exercices de pratique courante. Il en est tout à fait de même chez le sourd-muet.

La réponse affirmative ou négative à la question dépend, selon M. Sawallisch, de six conditions :

- 1° de l'organisation de l'établissement ;
- 2° de l'âge auquel les élèves sont admis ;
- 3° du temps accordé à leur instruction ;
- 4° de la proportion du nombre des maîtres par rapport à celui des élèves ;
- 5° de la manière dont se donne l'enseignement ;
- 6° du milieu où l'élève se trouve après son éducation.

M. Sawallisch se livre sur ces différents points à une dissertation pleine d'intérêt, dont je ne prends ici que le fond et les conclusions.

L'auteur se place dans l'hypothèse de l'enseignement de la parole ; il le veut sérieux et aussi complet que possible.

À cette fin, il demande :

1° que l'élève soit interne pendant les deux premières années de son cours d'instruction ;

2° qu'au bout de ce temps, l'externat soit substitué à l'internat, dans le but de développer davantage, par le contact des parlants, au profit de l'élève, le goût et l'habitude de la parole ;

3° que l'élève soit admis dès l'âge de 6 à 7 ans, et que les élèves d'une même classe ne présentent pas entre eux une différence d'âge de plus d'un an ;

4° que la durée du cours d'instruction ne soit pas de moins de 8 ans ;

5° que le nombre des élèves confiés à un même maître ne dépasse pas le chiffre de 8 ou 10 ;

6° que la gymnastique des organes de la parole soit pratiquée plus qu'elle ne l'est généralement ;

7° qu'on s'attache plus à la netteté de la prononciation qu'à l'étendue du programme des matières d'étude ;

8° que l'enseignement soit pratique et d'un caractère positif ;

9° et enfin, qu'on ne prétende pas associer les deux méthodes.

À ces conditions générales, M. Sawallisch croit au bon enseignement de la parole, et, par suite, à la durée de ses résultats, à la persistance de l'emploi de la parole pour le sourd-parlant dans la société, et au développement indéfini des connaissances acquises, si pourtant ce dernier est appelé à vivre dans un milieu convenable, s'il est en rapport avec des gens éclairés et qui ne se servent que de la parole dans leurs relations avec lui.

M. Sawallisch, dans le cours de sa dissertation, touche à différentes questions de détails pratiques qui se rattachent plutôt à la question méthodes qu'à celle qui nous occupe. Cependant, il faut signaler ses appréciations contre le grand internat et le petit nombre de maîtres qui, outre l'inconvénient très grave qu'ils ont

de trop priver l'élève de soins individuels dont il a besoin, ont encore celui, non moins grave, de ne pas opposer assez d'obstacles à l'envahissement de la mimique, l'antipode de la parole, et celui plus grave encore de le favoriser ; contre l'abus trop fréquent de l'emploi des images auxquelles il préfère, autant que possible, les objets et les faits mêmes de la vie ; contre l'emploi intempestif des théories grammaticales, contre l'abus des nomenclatures ; contre la tendance et la pernicieuse habitude qu'ont les sourds, muets ou parlants, de trop se fréquenter entre eux après leur sortie de l'école, etc. ; et, en signalant ces diverses appréciations, je ne puis m'empêcher de faire remarquer combien l'esprit judicieux et pratique, qu'elles révèlent en M. Sawallisch, ajoute encore à l'autorité de ses conclusions sur la question spéciale qui nous occupe.

Les trois auteurs dont je viens de reproduire la pensée sont donc d'accord sur ce point qui domine tous les autres, à savoir que, « ce qui ne s'oublie pas, c'est ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique, et qu'il n'y a pas de différence, sous ce rapport, entre le sourd et l'entendant. »

Et la conclusion ici coule de source : le sourd-parlant, s'il a bien acquis la parole à l'école, ne l'oubliera pas dans la société, car c'est dans la société qu'il aura justement, et plus que jamais, l'occasion de la mettre continuellement en pratique puisqu'elle y est le moyen de communication générale.

Il n'oubliera pas non plus, s'il les a bien apprises, celles des connaissances qu'il aura l'occasion d'y mettre également en pratique.

Votre rapporteur, Messieurs, ne peut que se ranger entièrement à cette opinion, qui est d'ailleurs le premier mot des lois physiologiques qui régissent notre humanité ; mais, en partageant absolument les idées de monsieur Rössler et Sawallisch, que

l'observation et l'expérience ont fait depuis longtemps siennes, et en faisant ses réserves au sujet de celles de M. Boselli, dont l'argumentation est quelquefois l'antipode de celle de ses confrères, il croit devoir soulever une question préjudicielle, qui se pose d'elle-même et qui a été oubliée. Il s'agit de savoir si le sourd-parlant s'appropriera aussi bien à l'école, par la parole, les matières de l'enseignement que le sourd-muet par la mimique; en d'autres termes si le premier apprendra aussi bien que le second.

Et la réponse que nous font d'un commun accord la raison théorique et l'expérience, celle qu'il faut s'empresse de recueillir, c'est que, non seulement le sourd-parlant s'appropriera aussi bien les matières de l'enseignement que le sourd-muet, mais encore qu'il se les appropriera mieux.

En effet, la concordance de la phrase parlée et de la phrase écrite facilitera toujours au sourd-parlant l'étude de la langue, la clé de voûte de toute son éducation, et elle le placera ainsi toujours dans de meilleures conditions d'éducation que celles que fera au sourd-muet, au moins en France, la différence de construction de la phrase écrite et de la phrase mimique. Le sourd-parlant, d'un autre côté, apprendra toujours plus facilement les leçons avec le mot articulé que le sourd-muet avec le signe dactylologique, le premier se bornant à décomposer le texte à apprendre en éléments sonores ou syllabiques, tandis que le second est obligé de le décomposer en éléments dactylogiques ou alphabétiques, beaucoup plus nombreux que les premiers. Ce sera d'abord autant de temps de gagné pour le sourd-parlant, et ensuite l'impression plus forte, plus nette, plus simple, et je pourrais ajouter plus naturelle, produite par la forme articulée au centre intellectuel, facilitera et complétera toujours, pour le sourd-parlant, le travail

de perception, de réflexion et d'assimilation de l'idée, représentée par le mot et la phrase.

Cela acquis, il me semble que la conclusion qui vient de vous être soumise, a une force de plus, et que cette force est toute en faveur de l'enseignement de la parole.

Si le sourd-parlant a bien appris, s'il a mieux appris que le sourd-muet, il courra, par cela seul déjà, moins le risque de perdre que ce dernier. J'ajoute que, en relation par la parole avec la société, et la parole étant, même pour lui, un moyen de communication incomparablement plus commode et plus pratique que ne l'est l'écriture pour le sourd, il courra non seulement moins le risque de perdre que ce dernier, surtout la langue, la première et la plus importante des connaissances acquises, mais qu'il aura encore mille fois plus de chances d'acquérir encore, et d'acquérir toujours.

Mais parlera-t-il? Continuera-t-il à parler? Le contraire me paraît inadmissible. Il est incontestable, comme je l'ai dit tout-à-l'heure, que c'est dans la société des parlants que le sourd-parlant aura plus que jamais l'occasion de mettre continuellement en pratique cette parole qu'il a acquise à l'école, et ce serait justement dans cette société, où elle est le moyen de communication général, où elle est, pour lui comme pour nous, le moyen le plus rapide, le plus commode, le plus pratique d'expression de la pensée, qu'il la délaisserait! C'est au moment, dans le milieu où son amour-propre, ses intérêts, ses besoins, et j'ajoute la nature, comme nous allons le voir tout-à-l'heure, le forcent à s'attacher, plus que jamais, à la parole ; c'est au moment et dans le milieu où, par elle, les portes de la vie s'ouvrent à sa jeunesse et à ses rêves, c'est à ce moment et dans ce milieu qu'il l'abandonnerait pour la mimique et l'écriture, moyens incommodes, singuliers et

restreints de communication, qui mettent comme un mur entre la société et lui! Non, cela n'est pas admissible! Autant vaudrait dire que Français et ayant bien appris mon français au lycée, je vais oublier de m'en servir et de le parler dans la société en vue de laquelle on me l'a appris, où, du matin au soir, je n'entendrai parler que cette langue, et où je n'aurai de relations, de bonheur et d'avenir qu'à la condition de la parler moi-même!

Pour sa part, votre rapporteur a toujours vu les élèves sortis parlants de ses mains, parler et s'instruire de plus en plus au contact et dans le sein de la famille et de la société. Les progrès constatés, au bout d'un certain nombre d'années après la sortie de l'école, l'ont quelquefois étonné, au point de lui faire dire que tous ses soins et ses efforts n'avaient produit qu'un petit arbrisseau, dont la famille et la société avaient fait un grand arbre. Je dis à dessein la famille d'abord: car la famille est nécessairement la première qui vienne après l'instituteur, et nécessairement elle doit contribuer beaucoup, par ses soins intelligents et affectueux, à assurer le succès de l'enseignement de la parole. Elle est le trait d'union indispensable entre l'institution et la société, le pilote qui sort du port pour mettre en pleine mer.

À mon avis, et d'accord avec MM. Rössler et Sawallisch, il n'y a donc pas lieu de s'inquiéter des résultats de l'enseignement de la parole, fait, bien entendu, dans de bonnes conditions et fortifié par le milieu dans lequel vit l'élève en dehors de l'institution. Le sourd-parlant, rendu à la société des parlants, parlera toujours, et de plus en plus, comme le poumon prend de plus en plus d'air en pénétrant dans une atmosphère plus dense et plus riche.

Si nous élevions le sourd-parlant pour une colonie de sourds-muets, oh! certainement alors nos peines seraient perdues! car, dans ce milieu là, le sourd-parlant reviendrait infailliblement à la

mimique, et l'entendant, lui-même, en ferait autant; mais, tant que nous élevons le sourd-parlant pour la société des parlants, nous n'avons rien à craindre. Si le sourd-parlant prend moins dans la société, par la lecture sur les lèvres, que l'entendant par l'audition, il prend toujours plus, beaucoup plus, que le sourd-muet avec la seule ressource du signe mimique et de l'écriture; et il prendra toujours assez pour aimer et préférer la parole, et pour s'y attacher comme le naufragé s'attache à l'épave restée sous sa main. Et, à ce propos, je ne puis m'empêcher de faire remarquer en passant combien M. Sawallisch a raison d'appeler l'attention sur les relations qui s'établissent trop souvent, après la sortie de l'école, entre les sourds-muets et les sourds-parlants. Ces relations sont un malheur pour ces derniers, et elles sont la plaie de notre enseignement.

J'ai fait mes réserves au sujet de M. Boselli, c'est qu'à son grand regret et sur certains points, votre rapporteur est obligé de le discuter. Je le ferai en peu de mots.

Notre honorable confrère affirme que, sortis de l'école, les sourds-muets (et sous cette dénomination unique M. Boselli comprend les sourds-muets et les sourds-parlants), que les sourds-muets, dis-je, donneront toujours, dans leur conversation, la préférence au langage mimique, qui est leur langue, comme des Italiens, des Français, des Anglais parleront entre eux, quelque part qu'ils se trouvent, leur propre langue. Je connais un homme, ajoute M. Boselli, passage déjà cité, qui écrivait autrefois assez correctement le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, et à présent, faute d'exercice, il ne sait pas lire sans dictionnaire une ligne de ces différentes langues, et il n'est ni sourd ni muet. Si cela arrive à un parlant, qu'y a-t-il de surprenant que le sourd-muet,

dont le langage natal est la mimique, oublie une langue qui n'est pas la sienne?

Ce sont là, messieurs, toutes les idées surannées de l'école des signes méthodiques. Les expressions elles-mêmes sont exactement celles du célèbre Instituteur français qui l'a fondée, et il faut pourtant en finir avec ces idées fausses de langue propre à un individu, de langue naturelle, de langue natale, comme dit M. Boselli, appliquées à la mimique par rapport au sourd et dirigées contre l'enseignement de la parole!

Qu'est-ce que la langue d'un homme? qu'appelle-t-on la langue d'un homme? C'est celle qu'il a apprise dès l'enfance, qu'il a le plus parlée, et qu'il parle habituellement. Mais cette langue est en définitive et par-dessus tout une chose acquise. C'est une chose acquise par le fonctionnement naturel et combiné de nos organes et de notre intelligence, c'est vrai, mais ce n'est pas en soi une chose naturelle, il n'y a pas en soi de langue naturelle; il n'y a pas de langue qui n'ait bien plus pour mère la convention que la nature. Ce qu'il y a d'essentiellement naturel dans la parole c'est la voix, et dans la mimique c'est le geste, leurs éléments essentiels, résultat naturel et spontané du jeu de notre organisme; mais, la parole à l'état de langue, la mimique que vous enseignez au sourd-muet, avec leurs formes conventionnellement significatives, ne sont en somme que des choses conventionnelles. Le français n'est ma langue, n'est à moi Français, que parce que je l'ai acquis et plus particulièrement parlé; l'italien n'est votre langue, n'est à vous Italiens, que parce que vous l'avez acquis et plus particulièrement parlé. De même, la mimique n'est la langue du sourd-muet, n'est à lui, sourd-muet que parce que, guidés par certaines indications naturelles indéniables, vous la lui avez enseignée, parce que, avec vous, il l'a acquise et plus particulièrement

employée. Mais, quand au lieu de la mimique, j'enseigne à un sourd la parole articulée, guidé, moi aussi, par certaines indications naturelles également indéniables, cette parole articulée, résultat naturel en tant que voix du jeu de ses organes vocaux à l'état normal, mis en action par une force naturelle à défaut d'une autre, par la double sensation tactile et visuelle à défaut de la sensation auditive, cette parole, dont, à défaut de l'ouïe, il se rend suffisamment compte par la sensation tactile intérieure, devient sa langue, à lui sourd-parlant, devient sienne aussi bien, et au même titre que le français est devenu la langue du Français, l'italien celle de l'Italien, et la mimique celle du sourd-muet. Elle devient tellement sienne, elle entre si profondément en lui, elle s'incorpore et s'identifie tellement à l'organisme et fait tellement partie intégrante de l'être physiologique qu'il la trouve spontanément à son service en toutes circonstances, comme chacun de nous trouve la sienne, et même en rêve.

La mimique, enseignée au sourd-muet dans les écoles mimiques, n'est donc pas plus sa chose que la parole, enseignée au sourd-parlant dans les écoles d'articulation, n'est la sienne. Toutes les deux sont également des choses acquises, et ce qu'il y a de naturel, de propre, de natal, comme dit M. Boselli, dans l'une, pour le sourd-muet, existe également et aux mêmes titres dans l'autre pour le sourd-parlant. C'est là, messieurs, une vérité qu'il ne faut pas cesser de répéter tant qu'on se trouvera en face de l'affirmation contraire.

L'exemple, invoqué par M. Boselli, d'un homme qui, ayant écrit assez couramment le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol, en était arrivé, faute de pratique, à ne plus savoir lire, sans dictionnaire, une ligne de ces différentes langues, exemple invoqué en faveur de la mimique et contre la parole, se retourne

donc contre celui qui le produit, et devient un argument contre la mimique et en faveur de la parole. Dès l'instant, en effet, que la mimique et la parole sont, aux mêmes titres, la chose, l'une du sourd-muet, l'autre du sourd-parlant, et que l'exercice, seul, pourra les leur conserver, il est évident que dans la société des parlants, où la parole est continuellement et commodément employée, et où la mimique et l'écriture ne le sont que rarement et difficilement, c'est le sourd-muet, et non pas le sourd-parlant, qui se trouve fatalement condamné à oublier. Cet homme que cite M. Boselli, et qui, faute d'exercice, a oublié, représente donc exactement l'élève des méthodes mimographiques, et non pas celui de nos écoles d'articulation!

Comme conclusion, j'ai l'honneur de proposer au Congrès, sur la première question spéciale de notre programme, la résolution suivante :

« 1° Le Congrès, considérant qu'on n'oublie pas ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique, et que la parole articulée, moyen de communication général dans la société, est celui que le sourd-parlant aura le plus généralement l'occasion d'employer ;

Considérant d'autre part que la parole est, pour le sourd qui l'a acquise, un moyen de communication aussi naturel .et beaucoup plus commode que la mimique et l'écriture ; appuyé d'ailleurs sur le témoignage des faits de l'expérience ;

N'admet pas que le sourd-parlant, qui a bien appris la parole, puisse, dans ses conversations avec les parlants, donner la préférence à la mimique et à l'écriture sur la parole articulée ;

Il déclare, au contraire, que, par la force des choses, le sourd-parlant au milieu des parlants parlera de plus en plus et de mieux en mieux, surtout s'il est favorisé d'un entourage convenable ;

2° Le Congrès, s'appuyant de nouveau sur cette considération qu'on n'oublie pas ce qui, ayant été bien appris, est mis continuellement en pratique : considérant d'autre part que les matières de l'enseignement doivent être non-seulement aussi bien apprises par la méthode d'articulation que par les méthodes mimographiques, mais même encore mieux ;

Affirme que l'élève, instruit par la parole, oubliera moins ces matières que l'élève instruit par la mimique, et que, étant plus en rapport avec la société, il aura beaucoup plus de chances de conserver et d'occasions d'acquérir. »

Deuxième question

Cette deuxième question est ainsi conçue :

« Où et comment peut être donné aux jeunes gens que la surdité a empêché de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements secondaires ouverts aux entendants-parlants ? Est-ce dans une division supérieure des Institutions de sourds-muets ou dans une Institution spéciale ? Est-ce avec leurs instituteurs ou avec des professeurs de l'enseignement secondaire ? »

Elle a été traitée par MM. Rössler et Boselli.

M. Rössler dit que ceux des élèves qui, ayant terminé leur éducation, désireraient recevoir une instruction plus complète, pourraient être réunis dans une classe spéciale et supérieure à l'Institution même, où ils pourraient recevoir des leçons particulières, soit de leurs professeurs, soit de professeurs des écoles secondaires ou supérieures de la ville. Il ajoute que c'est cette combinaison qui prévaut actuellement en Allemagne.

Cet enseignement supérieur n'étant d'ailleurs réclamé que par un petit nombre d'élèves d'élite, et ce cas restant exceptionnel,

M. Rössler ne le considère que comme une question d'intérêt individuel, et sur laquelle il n'y a pas lieu de s'arrêter longuement.

Pour M. Boselli, l'instruction élémentaire est due à tous ceux qui sont capables d'en profiter, et l'instruction supérieure à tous ceux qui sont capable d'y atteindre, à quelque classe qu'ils appartiennent; et chaque Institution doit avoir deux cours, l'un élémentaire, commun à tous les élèves, pauvres ou riches, plus ou moins intelligents, et l'autre supérieur, où l'on doit admettre tous les élèves qui ont une disposition prononcée à un plus grand progrès... Mais, il est tout à fait indifférent que ce second cours se fasse dans le même local où se fait le premier, ou dans un local séparé. Si cependant le nombre des élèves et l'étendue du bâtiment le permettaient, il aimerait mieux que les deux cours fussent réunis, comme cela se voit dans les collèges des parlants, ce qui excite l'émulation des élèves voyant quelques-uns de leurs camarades passer au cours supérieur. Du reste, ajoute M. Boselli, nous n'avons pas à nous préoccuper de faire des docteurs, mais seulement des hommes qui puissent se tirer d'affaire dans la société, et accroître leurs connaissances par la lecture, la correspondance et la conversation écrite ou parlée.

Votre rapporteur se rallie complètement aux opinions de MM. Rössler et Boselli. Il pense, comme M. Rössler, que les élèves qui ont terminé leur éducation et qui désirent recevoir une éducation plus complète pourraient être réunis dans une classe spéciale et supérieure à l'Institution même, où ils pourraient recevoir des leçons particulières, soit de leurs propres professeurs, soit des professeurs des écoles secondaires ou supérieures de la ville. Il pense, comme M. Boselli, que, quoique le cours supérieur puisse se faire, soit au dehors de l'Institution, soit au dedans, il serait préférable qu'il se fit au dedans, comme moyen d'émulation pour

les élèves du cours élémentaire, autant que le local le permettrait.

La question des professeurs, étrangers ou non étrangers à l'Institution, est assez difficile à résoudre quant à présent, faute d'éléments comparatifs suffisants. Le professeur étranger offrira toujours à l'élève l'avantage précieux de physionomies nouvelles qui contribueront à développer en lui la faculté si importante de la lecture sur les lèvres ; mais le professeur non étranger lui offrira toujours celui, non moins précieux, de l'habitude de notre enseignement, dont le caractère restera toujours plus ou moins spécial, de la connaissance qu'il a de son élève, de la nature et de la portée de son esprit, de ses aptitudes, de son caractère, et dont il pourra toujours plus sûrement et mieux atteindre l'intelligence et le cœur. Je crois que, pour résoudre en toute connaissance de cause cette question, il nous faut une expérience particulière et des observations que nous n'avons pas encore.

Du reste, il est bon de se rappeler ici, avec M. Rössler, que l'enseignement supérieur en question n'est réclamé que par un petit nombre d'élèves d'élite, et on peut ajouter qu'en général, et avec leur argent et leurs relations, les familles, d'ordinaire riches ou aisées auxquelles appartient cette catégorie d'élèves, se tireront toujours bien d'affaire toutes seules.

Il est bon de se rappeler aussi, avec M. Boselli, que nous avons bien moins à nous préoccuper de faire des docteurs 'que des hommes utiles à la société, et que, dès lors, la question ne présente pas un intérêt immédiat et de premier ordre.

En conséquence, j'ai l'honneur de proposer au Congrès, sur la seconde question spéciale, la résolution suivante :

« Le Congrès, considérant que la question ne présente pas un intérêt immédiat et de premier ordre, est d'avis, jusqu'à plus ample informé, que le cours supérieur destiné à donner aux jeunes

gens que la surdité a empêché de faire des études classiques, un enseignement pouvant leur offrir l'analogue ou l'équivalent de celui des établissements d'instruction secondaire ouverts aux entendants-parlants, peut être indifféremment fait, soit dans une division supérieure de l'Institution spéciale, soit au dehors, soit avec leurs propres professeurs, soit avec des professeurs étrangers, pourvu pourtant que ces derniers offrent certaines connaissances et certaines aptitudes spéciales. »

SUR DIVERSES QUESTIONS PAR M. ARTHUR A. KINSEY

Nous sommes bien loin des temps où l'on regardait un sourd-muet comme un être un peu au-dessus, si même il en faisait partie, de la classe inférieure des animaux, indigne d'attirer notre attention, incapable de recevoir les bienfaits de l'instruction et d'apprécier la divine vérité.

Au point de civilisation où nous sommes parvenus, c'est pour nous un sujet de regret, non mélangé de surprise, de voir avec quelle ignorance les anciens traitaient ces infortunés, dans l'intérêt desquels nous sommes aujourd'hui assemblés en Congrès.

Les sourds-muets sont aptes à acquérir la plupart, j'ose même dire tous les talents à portée de ceux qui entendent, hormis ceux qui exigent une claire perception et une analyse exacte des sons ; et nous nous rendons si bien compte de l'état physique de ceux qui sont sourds de naissance, que beaucoup d'entre nous, ont l'habitude en parlant d'eux, et cela avec juste raison, de les désigner sous le nom de sourds, et non de sourds-muets.

Depuis des siècles il a été prouvé que le mutisme n'est pas la conséquence légitime de la surdité ; mais n'est-il pas à regretter que la connaissance de ce fait ait si lentement produit ces résultats naturels et importants, qui auraient dû être le point de départ ? et de plus, qu'une telle connaissance ait été si rarement mise en pratique d'une manière systématique par ceux chargés de chercher un moyen d'éducation.

Loin de moi la pensée d'occuper vos instants en faisant l'histoire de l'éducation des sourds ; je me bornerai à vous entretenir de son développement futur par la méthode « allemande ».

— Mais, avant tout, classons ceux dont nous nous occupons, suivant le degré de leurs aptitudes mentales et de leur condition physique.

Si vous le voulez bien, je placerai d'un côté les sourds simplement, et ceux qui sont sourds et qui sont aussi affligés d'autres infirmités de l'autre côté; dans cette dernière catégorie je comprends ceux qui sont affligés d'une faiblesse de cerveau, d'une vue imparfaite, d'une extrême débilité physique; et en dernier lieu ceux dont les organes de la voix et de l'articulation ont une conformation vicieuse.

Nous nous proposons d'instruire la première division selon la méthode « allemande » ; la deuxième selon la méthode « française ». À présent les écoles spéciales en Allemagne ne refusent pas les sujets qui souffrent d'autres infirmités en outre de la surdité.

Tous les sourds sont admis à profiter des avantages de l'instruction sans considération d'autres défauts apparents. Mais la question que je pose est celle-ci : cela devra-t-il continuer ?

Quand le temps, l'argent, et les facultés d'enseignement sont limités, quand l'aménagement des écoles spéciales est insuffisant pour le nombre des élèves, ne serait-il pas alors plus sage d'enseigner par la méthode « allemande » ceux qui sont sourds simplement, et qui profiteraient réellement d'une telle instruction, et la mettraient véritablement en pratique dans la société ; que de retarder ces même élèves par considération pour ceux qui ont d'autres infirmités, et qui en dépit des efforts et de l'habileté de leurs instituteurs n'auraient guère atteint qu'une connaissance limitée du langage parlé d'une maigre et incertaine valeur ? Toutefois ne supposez pas que je vienne ici vous proposer d'enseigner seulement aux sourds intelligents et habiles le langage oral de leur pays : telle n'est pas mon intention.

Nous accepterons et le sot et le lourdaud et l'entêté ; bien plus, nous prendrons ceux dont le cas de défectuosité d'intelligence pourrait être regardé comme sans espoir, ne doutant pas qu'une large proportion de ces mêmes élèves fournisse au système « allemand » l'occasion de remporter un de ses plus beaux triomphes.

Les enfants qui ne tireraient aucun fruit de cette méthode, pourraient être instruits par d'autres moyens, n'exigeant pas autant d'aptitude de la part du sujet affligé.

Je vais maintenant appeler votre attention sur la question de savoir s'il doit y avoir une différence dans la manière d'enseigner le sourd de naissance et celui dont la surdité est due à une maladie.

Mon opinion, appuyée sur l'expérience, est qu'il n'y a aucune différence dans l'un et l'autre cas, que la surdité soit complète ou à peu près, ou que la surdité accidentelle soit survenue quand l'enfant était en bas âge.

Je sais bien que bon nombre d'instituteurs d'après la méthode « française » ont prétendu, et prétendent encore, qu'un enfant absolument sourd de naissance ne pouvait apprendre en aucune manière le langage parlé, et encore bien moins l'employer comme l'unique moyen de communiquer avec l'entendant-parlant: voilà une prétention tout à fait erronée, comme plusieurs de vous le savent bien ; et j'aime à croire que vous admettez, avec moi, que l'opinion de ces instituteurs n'a de base que le peu d'attention qu'ils accordent à ce que la méthode « allemande » a produit depuis plus de cent ans et produit encore de nos jours d'une façon si remarquable. Mais cette fausse opinion vient de ce que certains instituteurs, peu familiers avec l'emploi de la méthode « allemande », et forcés ou conseillés d'essayer d'enseigner les enfants à parler, ont choisi quelques semi-sourds et quelques semi-

muets pour tenter l'épreuve. Trouvant alors, même dans ces cas, beaucoup de difficultés dans leur tâche, et peu de succès dans leur travail, résultat qu'il faut attribuer à leur peu de savoir et à leur inhabilité, ils en sont arrivés à conclure que, enseigner à parler des sourds de naissance était de toute impossibilité, alors que déjà l'essai fait avait si mal réussi avec des sujets partiellement sourds, ou avec ceux qui avaient pu acquérir une certaine portion de langage avant d'avoir perdu l'usage de l'ouïe.

Quel est l'âge le plus favorable auquel l'enfant sourd peut-être admis dans une école? Telle est la question qui a été posée.

Ceci dépend beaucoup de la constitution de l'enfant, car, comme nous le savons, tous les enfants diffèrent énormément: cette différence provient la plupart du temps du traitement et des exemples qu'ils ont reçus chez eux. Tant qu'à déterminer une époque, je ne pense pas qu'il soit judicieux de la limiter trop exactement ; il faut laisser une marge aux différences de tempérament, de constitution et d'habilité. Disons de 6 à 9 ans.

Je viens de parler de la vie domestique des sourds; je voudrais que leurs parents, ou leurs tuteurs, s'ils savaient comment s'y prendre, pussent faire quelque chose pour eux en les préparant à entrer à l'école.

Aussi prendrai-je la liberté de suggérer à cette docte Assemblée une idée, qui aurait pour objet de faire préparer et imprimer des instructions répandues à profusion parmi ces parents ou tuteurs, de manière qu'ils pussent être guidés dans leur conduite à suivre à l'égard de ces pauvres enfants affligés. Peut-être, l'a-t-on déjà fait ça et là, dans le voisinage de quelque grande Institution, par exemple, mais j'ignore si c'est une coutume générale.

Bien qu'un enfant sourd ne puisse pas être admis à l'école avant l'âge déterminé, je ne vois pas du tout pourquoi cet enseignement

préparatoire ne serait pas tenté d'avance. Il faut forcément que ce soit fait de la manière la plus simple, que Ton s'attache à diriger les facultés d'observation et d'attention de l'enfant, l'habituant à épier les mouvements du visage et de la bouche de la personne qui lui parle, et n'essayant nullement de lui faire apprendre les caractères. Gomme bon nombre d'enfants sourds entrent à l'école capables d'articuler quelques mots d'une syllabe plus ou moins parfaitement, mais aussi comme cette aptitude est plutôt d'un ordre inférieur, j'aimerais mieux que les parents n'essayassent pas de donner les premières notions d'articulation, s'ils n'étaient eux-mêmes au fait des procédés employés dans les écoles ; en même temps je recommanderais essentiellement que la voix du sourd ne fut pas arrêtée dans sa première émission, mais plutôt que l'enfant fut de toutes manières encouragé à s'en servir naturellement et aussi fréquemment que possible.

Dans cet enseignement préliminaire je défendrais naturellement tous signes à ceux qui entourent l'enfant. Je permettrais seulement les gestes que l'on fait ordinairement à un enfant qui entend, tels que montrer un objet du doigt, faire un mouvement de tête, et interpréter les émotions par le moyen de l'expression faciale.

Ayant fait allusion aux signes et aux gestes, je vais ici considérer leur rapport avec l'articulation. Ce procédé a été érigé en système dans certaines écoles sous le nom de méthode mixte.

Il se peut dire que la théorie de cette méthode ait du bon ; mais les instituteurs de la méthode « allemande » savent combien la pratique en est radicalement et incontestablement mauvaise. Ses partisans ont la prétention de choisir la meilleure part de deux systèmes tout à fait incompatibles et de vouloir les incorporer l'un dans l'autre.

Mais que veut-on dire par la meilleure part ? Aussi loin qu'aïlle la méthode « allemande » c'est simplement l'articulation que les professeurs de la méthode mixte enseignent imparfaitement, comme un art d'agrément, qui vaut mieux que rien ; cela se joint à un langage par signes qui est aidé par la dactylologie et l'écriture.

Nous trouvons qu'avec la méthode mixte les élèves apprennent, comme par la méthode « française », un langage par signes, qui est artificiel, qu'on appelle arbitraire, méthodique et de convention.

Je ne saurais dire s'il existe aucun modèle sur lequel ce langage par signes ait été fondé, mais dans sa construction il est l'opposé de toutes les langues représentées dans cette salle. Le langage par signes enfin, est totalement inconnu, excepté de ses professeurs et de ses adeptes, qui en appréciant ce fait, enseignent aux élèves une certaine somme de langage au moyen de l'écriture et en épé-lant sur les doigts, afin qu'ils puissent de la sorte communiquer avec le monde du dehors. Ajoutez à cela que dans ces écoles de la méthode mixte, l'élève est enseigné pendant une insignifiante partie des jours d'école à articuler plus ou moins intelligiblement quelques mots et quelques courtes phrases. De même que l'écriture et la dactylologie sont entièrement tributaires du langage des signes, de même l'articulation (seulement à un degré plus élevé) est subordonnée aux trois autres. Le résultat de ce mélange est simplement ceci. L'élève n'ayant à sa disposition qu'un moyen imparfait et problématique de communiquer avec ses camarades et son maître, c'est avec difficulté et d'une manière mesquine qu'il se fait comprendre du dehors, soit qu'il écrive, soit qu'il emploie l'alphabet manuel ; ses moyens d'articulation peuvent lui être de quelque utilité de temps en temps, quand il est prié de prononcer les quelques mots imparfaits dont il dispose. Alors il surprend, s'il ne peine pas ceux de ses auditeurs qui ne sont pas initiés, et

en outre il fait un tort considérable à la méthode « allemande » ; car ils pensent en eux-mêmes, que si c'est ainsi qu'on apprend aux sourds à parler, il vaudrait mieux qu'ils restassent silencieux. Malheureusement quiconque barbote dans l'articulation, s'efforce de croire qu'il ou qu'elle applique les préceptes de cette grande méthode ; et pourtant pas un d'eux n'a l'honnêteté apparente d'adopter son nom même.

Examinons maintenant ce qui constitue la méthode « orale » ou, pour employer les expressions du questionnaire, la méthode « orale pure ». Ses principes sont simples et invariables. Elle dit qu'il faut avant tout considérer votre enfant sourd comme s'il entendait, avec cette différence, qu'en enseignant le langage parlé au sourd, il vous faut vous attacher à son intelligence et à son cerveau au moyen des yeux et non de l'oreille.

Bien entendu alors, pour le langage parlé, qu'il n'est pas besoin de se servir soit de la main, soit des doigts, mais bien des organes de la voix. Conséquemment toute l'attention des instituteurs de la méthode « allemande » se concentre sur ces moyens, surtout au début de l'éducation.

Loin de moi la pensée de vous fatiguer en vous décrivant les procédés d'un tel enseignement ; je me bornerai à vous donner brièvement, mais franchement, quelques détails sur ce qui constitue la méthode « orale » et que voici. Tout l'enseignement est transmis par les mots parlés avec la bouche et les lèvres ; l'élève reçoit les mots par les yeux, et en retour répond en langage parlé. Le langage écrit suit et accompagne cet enseignement absolument de la même manière qu'il est procédé dans une école d'entendants-parlants ; d'abord le mot parlé, son équivalent écrit ensuite.

Dans les écoles de la méthode « allemande » les mains et les doigts sont employés à manier avec facilité une plume et un

crayon comme cela se fait partout ailleurs, et non point à faire de ces signes et de ces gestes qui sont à peine compris par une personne sur 1700, moyenne de la population d'un pays.

La voix nous a été donnée par le Divin Créateur avec une destination : il faut s'en servir ; elle ne doit pas être rendue muette par l'ignorance prévenue de l'homme.

Le moyen naturel d'enseigner un enfant qui entend, est le même absolument que pour le sourd, faisant, comme de juste, la part de l'organe perdu qui est remplacé par un autre.

Au point de vue de la théorie, le moyen le plus naturel et le plus efficace d'enseigner à un enfant sa langue maternelle, serait de parler cette même langue, et rien de plus.

La supériorité et le succès de la méthode « allemande » est de ceci une épreuve pratique en ce qui concerne les sourds.

Les instituteurs de la méthode des signes et de la méthode mixte semblent pourtant penser autrement ; car ils emploient un moyen de communication qui est un secret bien gardé pour tout le monde, excepté pour eux-mêmes et pour leurs élèves ; quelquefois ce secret est d'une nature si imposante et si compliquée, que bien souvent ses ramifications les mettent aux abois. Car bien qu'on regarde la méthode par signes comme universellement suivie, il est un fait que lorsque maîtres et élèves d'une Institution sont mis en contact avec ceux d'une autre école, ils sont souvent forts en peine de comprendre leurs signes respectifs. En effet il n'existe pas de méthode arrêtée qui fasse loi, soit dans toutes les écoles, soit dans tous les pays. L'opposition déjà faite à l'usage des signes me semble s'appliquer avec une force presque égale à une méthode adoptée depuis peu d'années dans les Institutions d'Amérique, Institutions où le langage écrit est représenté par certains symboles à la place des caractères romains. Monsieur

Graham Bell, professeur à l'Université de Boston, États-Unis, dont le nom est devenu célèbre dans le monde entier depuis son invention du téléphone, ayant consacré une partie de son précieux temps à l'éducation des sourds, a pensé qu'il faciliterait l'enseignement de la parole, si l'on faisait usage de l'ingénieuse et savante méthode du langage visible inventé par son père, mais je proteste contre cette innovation, et je dis que depuis la découverte de l'art d'enseigner à parler aux sourds de naissance jusqu'à nos jours, rien n'a produit un résultat semblable à celui qu'on a obtenu en faisant épier, suivre et imiter par les sourds les mouvements des organes de la voix et de l'articulation du maître.

Que les instituteurs ne s'y trompent pas: c'est cette imitation seule, et rien que cette imitation, qui développe l'articulation. Quant à la manière de représenter les sons d'une façon graphique, il faut laisser cela à la nationalité de l'instituteur; que cet instituteur se serve dès le début de tels caractères que ses élèves auront à employer pour acquérir la connaissance parfaite de leur langue, et il ne faut pas se laisser leurrer par un système de symboles, n'ayant aucun cours dans le langage écrit d'aucune nation civilisée.

Symboles et signes ne sont après tout que des morceaux de vil métal sans valeur, quand le monde qui entend veut mettre à l'épreuve leur propriété communicative; et bien certainement l'ingénuité de l'homme semble sans contrôle quand il s'agit de l'éducation des sourds, et dans certaines écoles le principe qui semble dominer est celui qui s'éloigne avec persistance du naturel.

À partir du jour où l'illustre abbé de l'Épée a produit sa méthode parfaite des signes artificiels, faisant une juste part des différences notables qui existent dans le langage infléchi, jusqu'à l'introduction de l'alphabet de Whipple et le langage visible de

Bell, il semble que le sentier de l'éducation des sourds a été semé d'obstacles sans nombre.

Toutefois l'esprit pratique des Allemands ayant été heureusement guidé dès le principe par le raisonnement, n'a jamais flotté dans sa pratique ; mais au contraire a su enseigner les sourds d'une manière aisée et naturelle, conduisant au but désiré.

On a demandé quel était le nombre d'élèves qu'on pouvait efficacement enseigner par la méthode « allemande ». À cela je réponds que pendant le cours préliminaire, qui consiste à développer l'articulation et la lecture sur les lèvres, de manière à établir un moyen assuré de communication entre maître et élèves, le nombre de ceux-ci devrait certainement être limité à dix, et même dans ce cas il faudrait indubitablement un travail incessant joint à de l'activité et de l'intelligence pour obtenir des résultats satisfaisants.

Quand ces moyens faciles de communication sont atteints, et les élèves lancés habilement dans l'acquisition du langage idiomatique, le nombre d'élèves confié à un seul instituteur pourrait alors s'augmenter, ayant toutefois soin de les classer, comme il a été dit.

Vers la dernière période de l'éducation, un instituteur pourrait avoir autant d'élèves dans sa classe qui pussent lire sur ses lèvres commodément.

À propos du nombre d'auditeurs, je me rappelle que bien des fois en Allemagne, j'ai vu des classes où 70 et même un plus grand nombre d'élèves écoutaient des yeux et mettaient à profit les discours qui leur étaient adressés, et notamment je vis un pasteur, absolument inconnu de son auditoire, si ce n'est de quatre de ses paroissiens, faire un discours un jour de confirmation et captiver l'attention de ses ouailles.

Arrivant à la question de savoir quels sont les livres de classe ou manuels qui sont nécessaires, et à quel moment on doit mettre entre les mains des élèves la grammaire et autres sujets d'étude, je suis d'avis que de bons livres de classe sont de première et absolue nécessité, surtout dans les grandes Institutions actuelles. Pour mon compte personnel, pourtant j'aimerais mieux voir l'instituteur s'en passer, et faire l'enseignement s'aidant seulement de son propre savoir et de sa mémoire; mais cela ne serait possible que dans les petites écoles ou dans les petites classes.

Considérons maintenant l'enseignement de la grammaire. Le premier soin de l'instituteur des sourds par la méthode « allemande » est d'établir un moyen de communication entre lui même et ses élèves; ceci obtenu, il s'efforce sans relâche de les mettre en possession du langage parlé et écrit tout-à-la-fois.

Quand cette tâche aura été accomplie efficacement, il sera alors temps de faire aborder à l'élève les branches d'étude, telles que la religion, la géographie, l'histoire naturelle et l'arithmétique élémentaire. Je place en dernier le savoir et les règles qui traitent de la construction du langage, c'est-à-dire la grammaire; mais si cette dernière n'était jamais enseignée à l'école, il importerait peu à mon avis, tout autant que le langage aurait été appris correctement par l'élève dès le début.

Allant au devant d'une question que ne manqueront pas de poser les instituteurs de la méthode des signes, de savoir quand l'élève possédera assez de langage pour étudier les branches spéciales; et pour répondre aussi à ce qu'on dira probablement qu'il ne faudrait pas retarder d'un jour l'instruction religieuse, je ferai remarquer que le langage chez les entendants-parlants fait journellement des progrès à mesure que nos idées se meublent, et que nous apprenons de nouveaux mots et de nouvelles phrases pour

les exprimer. Ceci a lieu dès notre plus tendre enfance jusqu'à ce que nous soyons arrivés à l'âge mûr.

Le petit enfant agenouillé aux pieds de sa bonne mère l'écoute, parle avec elle, et comprend une grande partie des explications qu'elle lui donne sur bien des sujets, et notamment sur la religion.

Eh bien, ces sujets ne sont point classés, mais tout simplement compris sous un titre général : Le langage, et il en est de même avec les sourds enseignés d'après la méthode « allemande ».

Une somme énorme de connaissances se loge dans le cerveau de l'enfant en suivant progressivement la méthode du langage, pendant les premiers trois ans d'enseignement.

Dans le cours d'une leçon nous parlons d'une feuille, d'un arbrisseau, d'une plante, d'une variété de fleurs ou d'arbres ; donnant une explication pour chaque objet, faisant des comparaisons ; si nous montrons l'espace, les étoiles, le soleil, la lune, les nuages, le ciel, appelant l'attention de l'enfant vers les éléments, et lui expliquant que c'est Dieu qui est le créateur de tout cela ; nous ne décorons pas ces enseignements du titre de religion, de botanique, ou d'astronomie : nous les appelons simplement le langage.

Puisque je fais allusion à l'étude de la grammaire, je ne puis me dispenser de porter à votre connaissance un fait digne de remarque ; c'est que, dans le pays où l'enseignement des sourds se fait habituellement par le langage parlé, on possède malheureusement une grammaire que l'on peut considérer comme étant bien au dessus de la portée d'une intelligence ordinaire.

En terminant je crois que le premier et le plus haut devoir d'un instituteur des sourds quand il veut gagner du temps, c'est de mettre son élève en pleine communication avec les

entendants-parlants, au moyen et du langage parlé et des livres et des journaux.

Quand ce beau résultat, le plus important de tous, aura été atteint, laissez les études spéciales avoir leur libre cours.

Que l'élève sourd en quittant les bancs de l'école puisse montrer la valeur et la perfection de son instruction, en suivant, avec ou sans l'aide d'un camarade qui entend, telle branche naturelle de sciences vers laquelle son goût le porte, et que le temps consacré par lui à apprendre le langage parlé et écrit l'a empêché d'aborder.

Ces remarques s'adressent non pas à mes collègues de la méthode « allemande », mais à ceux qui professent d'autres méthodes, laissant à mon avis beaucoup plus à désirer. Je pense en outre, que ces remarques ne sont point inutiles, puisqu'elles me remettent en mémoire ces paroles prononcées par le chef d'une école nationale de sourds-muets aux États-Unis qui éprouvait, disait-il « une certaine défiance à accorder un diplôme de capacité à un jeune homme qui, voulant prendre ses grades, n'était pas à même de construire dans sa propre langue maternelle une phrase grammaticalement. »

J'ai enfin la ferme et intime conviction que les efforts mis en avant dans cette conférence, ne peuvent manquer de produire un immense bien à cette classe d'êtres qui méritent les plus ardentes sympathies du monde entier, et à l'affliction desquels il est dans le pouvoir et l'habileté des hommes de porter un soulagement efficace.

**LECTURE FAITE PAR M. MAGNAT
DANS LA SÉANCE II DU 7 SEPTEMBRE
(Voyez à la page 114 et la note)**

Méthode

Première question

« Indiquer les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes et réciproquement (se placer surtout au point de vue de l'enseignement, sans négliger ce qui se rapporte à la vie sociale.) »

Que nos chers et honorés confrères veuillent bien nous permettre de rappeler ici que deux méthodes se partagent l'enseignement des sourds-muets : celle des signes et celle de l'articulation.

Accréditée en France par les travaux de l'abbé de l'Épée et de l'abbé Sicard, la méthode des signes a prévalu sur la méthode d'articulation introduite dans ce pays, dès 1745, par Jacob-Rodrigues Pereire et continuée en Allemagne par Samuel Heinicke.

Tendant au même but, ces deux méthodes le poursuivent par des routes diamétralement opposées, et, sans nier le bien que l'une et l'autre ont pu produire, en se plaisant même à le proclamer, nous n'hésitons pas à dire, — nous croyons pouvoir le démontrer — que les résultats obtenus à l'aide de la méthode d'articulation sont de beaucoup supérieurs à ceux qu'a donnés la méthode des signes.

Les partisans de la mimique reprochent à ceux de la parole d'abandonner, par esprit de système, un nombre considérable de sourds-muets capables d'instruction, mais qui sont dans l'impuissance d'articuler des sons. À leur tour, les partisans de la méthode d'articulation reprochent à ceux de la méthode des signes

d'exclure, en se refusant à reconnaître l'efficacité de la parole, un beaucoup plus grand nombre de sourds-muets du bienfait de l'instruction.

La vérité n'est, comme toujours, ni dans l'un, ni dans l'autre des deux camps. De part et d'autre on exagère. En se renfermant dans une méthode exclusive, on se prive des résultats qu'on pouvait se promettre. C'est ainsi qu'en se délivrant du préjugé qui fait considérer l'articulation comme n'étant pas essentiellement nécessaire à l'instruction des sourds-muets, et de la crainte non fondée que l'emploi des signes naturels ne porte aucun préjudice à l'enseignement par la parole, il n'a pas été possible de se convaincre que ces deux facteurs sont indispensables à la constitution d'un système complet d'éducation et de revenir à la méthode de Pereire, à celle du fondateur en France de l'enseignement des sourds-muets, qui dans l'instruction de ses élèves employait ces deux moyens dans une juste mesure.

Par malheur, l'amour-propre engagé se refuse à reconnaître la vérité et à chercher dans une voie plus large le succès poursuivi presque sans résultat par une méthode exclusive, et la discorde discrédite la science, en même temps qu'elle la paralyse.

Il est donc temps de faire cesser le malentendu qui existe entre nous, en examinant sérieusement les avantages et les inconvénients des deux méthodes actuellement employées dans l'enseignement des sourds-muets.

Et d'abord, voyons les objections que soulève la méthode d'articulation.

Première objection. — L'enseignement du sourd-muet par la parole entraîne de trop grandes dépenses en ce qu'il exige, pour le même nombre d'élèves, un personnel enseignant bien plus considérable que celui qui est pratiqué d'après la méthode des signes.

Afin de ne pas avoir à nous répéter, nous prions nos chers confrères de vouloir bien se reporter à ce que nous avons dit à propos de la quatrième question du programme : Quelle est la durée des études d'un sourd-muet alors qu'il est instruit par la méthode d'articulation ou d'après celle des signes ? et de la sixième question : Quelle est le nombre d'élèves qu'un professeur peut enseigner par la méthode d'articulation ou par celle des signes ?

Deuxième objection. — Seul les sourds-muets qui ont entendu, sont en état de profiter de l'enseignement par la parole.

Nous avons déjà répondu à cette objection quand nous avons traité les deux questions ci-après, auxquelles nous renvoyons nos chers et honorés confrères :

I^{ère} Dans quelles conditions physiques et intellectuelles doit se trouver un sourd-muet pour recevoir une bonne instruction et pour parvenir à une prononciation intelligible ?

II^{ème} Est-il nécessaire de séparer les élèves sourds de naissance de ceux dont la surdité est due à une maladie ?

Troisième objection. — La parole du sourd-muet est artificielle et mécanique ; elle est sans expression et sans vie.

Que nos chers adversaires nous permettent de leur demander, si c'est leur expérience seule qui doit, ici, faire autorité, et quelle preuve ils donnent à l'appui de leur assertion.

Quant à nous, nous opposons à leur dire des faits journaliers et de tous les instants, qui, à eux seuls, suffisent pour démontrer que la parole du sourd-muet est tout aussi naturelle que celle de l'entendant-parlant. N'est-elle pas, en effet, le résultat du jeu naturel des organes qui peuvent la produire ? Qui est-ce qui pourra soutenir que la parole, pour l'entendant-parlant comme pour le sourd-muet, n'est pas avant tout imitative et conventionnelle, et que l'un et l'autre ne doivent pas l'apprendre au même degré ?

Que la parole de l'un soit le résultat d'impressions auditives et que celle de l'autre soit le fait d'impressions visuelles, il n'en est pas moins vrai qu'elles sont le produit de forces naturelles dirigées par le génie humain.

Sans doute, le développement de la parole chez le sourd-muet exige de grands efforts, beaucoup de temps, de longues études et des observations persévérantes et minutieuses, tandis que l'entendant s'approprie facilement, rapidement et d'une manière spontanée, semble-t-il, la langue de son pays. Mais qu'est ce que cela prouve contre notre assertion? Absolument rien. De ce que, de nos jours, les trains de chemins de fer transportent en quelques heures les voyageurs à leur destination lointaine, quel est celui d'entre nous qui conclura qu'en prenant une diligence on ne peut parcourir de grandes distances et qu'on n'arrivera pas au but de son voyage?

On le voit, la rapidité d'un train de chemin de fer, en face de la lenteur d'une diligence, ne constitue qu'une différence de temps, qui en bien des cas est d'une grande importance, mais qui, dans la question dont nous nous préoccupons, n'entraîne point de conséquence fâcheuse. En effet, le sourd parvient tôt ou tard au but de son voyage : nous voulons dire que le sourd s'approprie enfin la parole et s'identifie tellement avec elle, qu'il l'emploie aussi facilement, aussi spontanément, aussi irrésistiblement que l'entendant-parlant.

Oh! ne le niez pas, chers et honorés collègues, partisans de l'enseignement par les signes, car vous nous obligeriez à vous adresser des questions, auxquelles vous ne pourriez peut-être pas répondre.

Contesterez-vous au sourd-muet la possibilité d'identifier dans son esprit tout aussi bien l'expression parlée que l'expression

écrite d'une idée avec l'idée elle-même? Vous ne le pouvez pas. Vous savez bien que l'écriture ne saurait être, pour le sourd-muet, autre chose qu'un moyen artificiel par lequel il nous communique ses pensées. Dès lors, dites-nous donc pourquoi le sourd-muet parlerait avec moins de facilité qu'il ne peut écrire?

Quatrième objection. — La parole, au lieu de servir de base à l'enseignement du sourd-muet, doit être seulement considérée comme le complément de son instruction.

Qu'est-ce à dire?

Comment, vous voulez que dans l'éducation du sourd-muet nous fassions de la parole le complément de l'écriture? Quel nonsens! Et pourquoi, alors, l'entendant-parlant n'irait-il pas à l'école pour apprendre à oublier de parler, afin de mieux apprendre à écrire et à connaître sa langue?

Que l'écriture nous vienne en aide pour enseigner au sourd-muet la langue maternelle, nous entendons la langue parlée; qu'elle soit pour lui, comme pour l'entendant-parlant, le complément indispensable qui leur permet de transmettre au loin des ordres ou des désirs; de noter leur pensées dans la crainte de les oublier, nous l'admettons. Mais, considérer la parole comme le complément de l'écriture, cela se peut-il? Vous voyez bien que vous voulez nous faire mettre la charrue devant les bœufs, et que nous ne pouvons pas accepter votre proposition.

Laissez-nous vous dire, chers et honorés confrères, que depuis trop longtemps vous dépensez des sommes relativement considérables pour ce complément d'éducation vicieux, en tout cas défectueux, dont vous dotez trop tard le sourd-muet qui, par suite, ne l'emploie jamais, parce qu'il ne facilite en rien ses rapports avec les entendants-parlants. Aussi, pensons nous avec vous que dans ces conditions le sourd-muet revient infailliblement au

mode de transmission le plus long, mais le plus sûr, de sa pensée ; l'écriture.

Dites-nous donc quel autre témoin que votre insuccès, pourrait s'élever avec plus d'autorité et plus de force contre l'enseignement de la parole tel que vous le pratiquez !

Cinquième objection. — Le sourd-muet ne peut lire de petites phrases que sur les lèvres de son maître.

Est-ce que nos chers adversaires nous présentent cette objection en se prévalant de l'expérience qu'ils auraient acquise dans cette partie de l'enseignement par la parole : la lecture sur les lèvres ? Nous parlons sérieusement. Qu'ils veuillent bien nous dire où, quand et comment ils se sont appliqués à enseigner au sourd-muet la lecture sur les lèvres. Au reste, pour eux, l'enseignement de la parole n'est qu'un enseignement théorique et machinal ne devant pas être utilisé par l'élève. Dès lors, à quoi bon lui faire distinguer la parole sur les lèvres de ses interlocuteurs ? En cela, ils ont cent fois raison. Pourquoi perdraient-ils un temps précieux qu'ils peuvent utilement employer ailleurs. Et, en effet, dans les conditions où ils se sont placés eux mêmes, malgré leurs efforts, leur zèle et leur dévouement, ils ne parviendront, peut-être, qu'à faire du sourd-muet un perroquet répétant des phrases qu'il aurait apprises par cœur. Assurément, ces efforts, ce zèle et ce dévouement ne suffisent pas pour le familiariser avec la lecture sur les lèvres.

Il est trop évident, pour que nous cherchions à le démontrer, que le sourd-muet n'arrivera pas à voir la parole comme l'enfant ordinaire l'entend, s'il ne se trouve pas dans des conditions qui lui permettent d'exercer son œil, tout autant que l'entendant exerce son oreille. À cet effet, il faut que la parole soit la seule forme admise dans toutes les relations que le sourd-muet entretient avec

les entendants-parlants et que ces relations orales aient lieu pendant toute la journée. Ainsi le sourd-muet étant rendu capable, comme l'entendant, de nommer les objets et d'entendre (voir) le nom des objets, pourquoi le maître se servirait-il des signes pour les lui désigner? Dès qu'il connaît le sens d'un certain nombre de mots (substantifs et adjectifs), pourquoi, à l'aide de ces mots, et de lui-même, n'exprimerait-il pas de vive voix sa pensée comme l'entendant? Et quelle utilité y aurait-il à ce que le maître s'adressât à son élève au moyen des signes, celui-ci pouvant parler et lire la parole sur les lèvres? Quand vient l'étude du verbe, pourquoi nous servirions-nous du langage des signes? N'avons-nous pas le langage d'action? Et quel inconvénient y a-t-il à faire suivre une action de l'expression parlée qui sert à la faire connaître? Et pourquoi n'emploierait-on pas l'expression parlée, de préférence à l'expression écrite ou mimique, pour rappeler à l'élève une action qui se serait faite sous ses yeux?

Que nos adversaires fassent de la lecture sur les lèvres avec leurs élèves, comme nous en faisons avec les nôtres, c'est-à-dire du matin au soir, dès leur entrée à l'école, et ils ne diront plus que le sourd-muet peut seulement lire de petites phrases sur les lèvres de son maître. Ils ne nous attribueront plus leur insuccès, qui n'a pour cause que les mauvaises conditions dans lesquelles se fait l'enseignement de la parole dans leurs Institutions.

Au reste, en visitant les établissements où l'on pratique la méthode d'articulation, il est loisible à nos adversaires de s'assurer par eux-mêmes si l'enseignement y est donné autrement qu'on ne le ferait en s'adressant à des entendants-parlants. C'est ce que plusieurs d'entre eux ont déjà constaté. Nous serions heureux s'ils voulaient bien faire connaître leurs impressions et aussi leurs objections au Congrès de Milan.

Sixième objection. — La parole a pour effet inévitable de reculer le développement des facilités intellectuelles, de ralentir le commerce des idées et des sentiments et de ne point familiariser le sourd-muet avec les mots et les tournures de la langue nationale. Il en résulte que le degré de culture de ses facultés et la somme de ses connaissances se résument en un certain nombre de formules qui rentrent dans la conversation usuelle.

Nous ne pouvons admettre que, en formulant cette dernière objection, nos adversaires ne soient pas sincères ; nous ne saurions douter qu'ils ne croient être dans le vrai. Mais alors, en présence des faits, nous sommes aussi obligé de reconnaître qu'ils ignorent l'enseignement du sourd-muet par la parole, et que, par suite, leur appréciation a peu de valeur.

Ignorer l'enseignement du sourd-muet, tel qu'il est pratiqué d'après la méthode d'articulation, cela se peut-il ? À qui veut-on faire accroire — et dans quelles intentions — que l'éducation du sourd-muet par la parole exige l'exclusion de tout signe ? On ne peut avoir oublié qu'en 1878, au Congrès international de Paris, les partisans de la méthode d'articulation ne cessèrent d'affirmer qu'ils faisaient usage des signes naturels dans la période où il est absolument impossible de s'en dispenser, et que, par conséquent, il était nécessaire d'employer une sorte de dictionnaire signe-parole et parole-signes, jusqu'au jour où l'enfant possédant les deux vocabulaires ne doit plus faire usage que d'une des deux langues, c'est-à-dire de la parole.

Ainsi, en apprenant à parler, nos élèves jouissent, aussi longtemps que cela est nécessaire, des avantages que l'on attribue aux signes dans le développement de l'intelligence et dans le commerce des idées et des sentiments. Mais, de ce que nous n'admettons pas l'emploi des signes pendant toute la durée de l'éducation

du sourd-muet, nos adversaires en concluent que nos élèves ne peuvent point se familiariser avec les mots et les tournures de la langue nationale ; car, disent-ils, sans le secours des signes le sourd-muet est souvent exposé à ne voir dans les mots que des assemblages de lettres, ne rappelant rien à son esprit.

Pour qu'il en fût ainsi, il faudrait que le sourd-muet oubliât chaque jour ce qu'il aurait acquis la veille et que les expressions écrites ou parlées, comparées aux expressions mimiques, disparaissent de son esprit au fur et à mesure qu'elles sont produites.

Heureusement, il n'en est rien: ce n'est point la mémoire qui, en lui, fait défaut. Aussi nous empressons-nous de faire disparaître de notre enseignement le signe qui sert à représenter une idée, aussitôt que l'élève possède l'expression de cette idée ; car nous sommes de ceux qui affirment que, pour bien apprendre une langue, lorsqu'on en possède les éléments principaux, on doit constamment, à l'exclusion de toute autre, l'employer dans ses relations et vivre au milieu de ceux qui la parlent.

Nous ne voulons point ressembler à ce professeur qui, par exemple, pour mieux apprendre le français à ses élèves, leur parlerait habituellement en allemand, sous le prétexte qu'ils connaissent très bien cette dernière langue. Franchement, que penserait-on de nous? Pourrait-on nous prendre pour des gens sérieux? Nous n'osons l'espérer. Eh bien, voilà ce que nos adversaires osent nous proposer:— « Faites résumer par vos élèves, nous conseillent-ils, en langue nationale écrite ou parlée, des faits ou des découvertes que vous leur aurez exposées en langue mimique. C'est là le seul moyen de leur faire acquérir réellement un grand nombre de connaissances et de développer harmonieusement toutes leurs facultés. »

Ce n'est point là notre opinion. Le langage des signes étant,

comme la parole, un langage conventionnel, mais auquel il manque une qualité essentielle, la précision, nous affirmons qu'il ne saurait mieux éveiller l'idée que la parole. Si, en effet, personne ne conteste qu'une expression connue, écrite, parlée ou mimique, éveille en nous l'idée qu'elle doit rappeler à notre esprit, qui est-ce qui peut soutenir qu'une expression mimique inconnue ou ignorée de l'élève éveillera en lui l'idée qui s'y rapporte? Est-il nécessaire de démontrer que, pour s'en servir, le sourd-muet doit tout aussi bien apprendre l'expression mimique que l'expression parlée ou écrite d'une idée qu'il a acquise?

M. Léon Vaïsse, le savant directeur honoraire de l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris, nous a appris depuis longtemps qu'il ne partage pas la manière de voir de nos chers confrères. « Toutes choses étant égales d'ailleurs, dit-il, et quel que soit le degré d'infériorité auquel le sourd-muet s'arrête dans la pratique de la prononciation, s'il ne parle pas sa langue aussi bien que l'individu qui entend, il l'écrira mieux que le sourd-muet qui reste étranger à la connaissance de la parole articulée. »

Mais nous ne pouvons nous arrêter à l'appréciation de personnes qui, à certains points de vue, peuvent être considérées à la fois comme juges et parties dans cette question. Il est bon, croyons-nous, que des personnes désintéressées, loyales et compétentes nous disent les succès qu'on prétend obtenir par l'emploi du langage mimique. Voici ce que M. Maxime Du Camp nous fait connaître des résultats qu'il a constatés à l'Institution nationale de Paris, l'école modèle, où, sans doute, le langage des signes doit être pratiqué dans toute sa perfection. ¹ ... ²

1. *Revue des Deux Mondes*, tome CIV, 1^{er} avril 1873. Paris.

2. Ici manquent les quelques lignes de M. Du Camp, qu'on a déjà donné en note à page 116-117. (NDE: texte disponible aux Éditions du Fox).

Nous ne ferons pas suivre de nos réflexions ce tableau lamentable de l'enseignement des sourds-muets par la méthode des signes. Pourquoi le charger de couleurs encore plus sombres? Cela n'est pas nécessaire. En tout cas, il y aurait à craindre que messieurs les professeurs de cette importante Institution ne supposent que nous nous adressons personnellement à eux. C'est justement ce que nous voulons éviter, car nous savons que ce n'est point à eux que sont dus les tristes résultats signalés par monsieur Maxime Du Camp.

Au reste, nous avons une extrême hâte d'opposer aux appréciations de l'éminent écrivain français sur l'enseignement donné à l'Institution nationale de Paris, les réflexions qu'a provoquées celui d'une petite école de sourds-muets, où l'on pratique l'articulation. Ces réflexions sont de M. Eugène Manuel, inspecteur général de l'Université, membre du conseil supérieur de l'instruction publique : « Dans cette école, écrivait-il, l'année dernière, au cours d'une lettre particulière qui nous a été communiquée, j'ai passé, avant-hier, une matinée bien remplie. J'ai assisté à une série de leçons auxquelles j'ai pris part moi-même. Je ne saurais vous dire avec quel intérêt passionné j'ai suivi les divers exercices et combien les résultats m'ont paru remarquables. Je connaissais déjà par la lecture attentive de divers ouvrages les résultats qu'on obtient par la méthode dite d'articulation. Mais rien ne vaut l'expérience directe, et j'avoue qu'elle a dépassé mon attente... Je me propose d'entretenir de cette question le comité des inspecteurs généraux et même le ministre de l'instruction publique... Je ne négligerai rien pour appeler sur cette belle institution, sur les services qu'elle peut rendre à l'enseignement général, sur ses méthodes et ses succès, l'attention de l'Université en quête de procédés utiles. »

« Considérer une pareille maison comme un hospice, est une singulière anomalie. La laisser en dehors de l'action du ministre de l'instruction publique et de son contrôle, c'est lui ravir une œuvre éducatrice de premier ordre. »

Ces deux faits que nous font connaître deux des hommes les plus distingués, dont la compétence ne saurait être mise en doute, ne suffisent-ils pas, mieux que tous les raisonnements, pour nous convaincre pleinement que l'objection de nos adversaires ne peut se soutenir ?

Ainsi, loin de restreindre le vocabulaire et les conceptions du sourd-muet, la méthode d'articulation vient en aide à l'instituteur pour les accroître et les développer, et celui-ci, loin de se contenter d'un minimum de connaissances, peut, en se servant de cette méthode, suivre avec ses élèves toutes les parties du programme scolaire.

Permettez nous, chers et honorés confrères, de rapprocher, ci-après, deux plans d'études afin de compléter notre travail sur cette importante partie de notre programme sur les méthodes.

Méthodes des signes ¹	Méthode d'articulation
<p style="text-align: center;">PREMIÈRE ANNÉE</p> <p>Noms des principaux objets. — Adjectifs usuels. — Quelques verbes. — Langage mimique.</p>	<p style="text-align: center;">PREMIÈRE ANNÉE</p> <p>Sept à huit cents noms. — Adjectifs et verbes. — Formation de la phrase. — Calcul. — Lecture à haute voix.</p>
<p style="text-align: center;">DEUXIÈME ANNÉE</p> <p>Le nombre des notions augmente. Division du temps et de l'espace. Dénomination des instruments de divers métiers. — Adjectifs. — Conjugaison de verbes. — Exercices grammaticaux. — Arithmétique. — Premières opérations du calcul. — Histoire Sainte — Langage mimique.</p>	<p style="text-align: center;">DEUXIÈME ANNÉE</p> <p>Emploi, en des phrases, des diverses parties du discours comportant l'acquisition d'un grand nombre de connaissances sur l'histoire naturelle, la division du temps, les métiers, etc. Les formes affirmatives, négatives et interrogatives du verbe. Les déterminatifs et leur emploi. — Description des objets. — Arithmétique. — Addition et soustraction. — Problèmes. — Lecture à haute voix. — Calligraphie.</p>
<p style="text-align: center;">TROISIÈME ANNÉE</p> <p>Développement des notions acquises. — Substantifs se rapportant aux industries. — Les noms des monnaies, etc. — Les termes de géographie et d'agriculture. — Exercices grammaticaux. — Locutions conjonctives et prépositives. — Les formes interrogatives. — Arithmétique. — Multiplication, division. — Histoire Sainte. — Exercices mimiques.</p>	<p style="text-align: center;">TROISIÈME ANNÉE</p> <p>Études sur les métiers, l'histoire naturelle. — Descriptions. — Narrations. — Conversations. — Les pronoms possessifs, relatifs, indéfinis. — Les différentes formes des temps du verbe. — Exercices de conjugaisons. — Exercices d'invention. — Arithmétique. — Multiplication, division, — Problèmes. — Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>
<p style="text-align: center;">QUATRIÈME ANNÉE</p> <p>Substantifs désignant les penchants, les vices et les vertus, etc. — Exercices de grammaire. — Arithmétique. — Système métrique et fractions. — Histoire Sainte. — Étude de l'ancien et du nouveau Testament. — Exercices mimiques.</p>	<p style="text-align: center;">QUATRIÈME ANNÉE</p> <p>Étude de la grammaire (l'élève sachant parler). — Continuation des exercices oraux et écrits. — Exercices d'application et d'invention. — Histoire de France. — La Gaule et les Gaulois. — Géographie. — Notions de cosmographie. — Les parties dont se compose l'ensemble de notre globe. — Arithmétique. — Les fractions décimales et le système métrique. — Problèmes. — Enseignement religieux. — Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>

1. Plan d'études de l'Institution nationale de Paris.

<p style="text-align: center;">CINQUIÈME ANNÉE</p> <p>Exercices sur les formes de la conversation et de la correspondance. — Histoire de France. — Les principaux faits. — Géographie. — Divisions territoriales de la France. — Arithmétique. — Problèmes variés. — Histoire Sainte. — Nouveau Testament. — Exercices de langage mimique de plus en plus complexe.</p>	<p style="text-align: center;">CINQUIÈME ANNÉE</p> <p>Grammaire. — Propositions principales et ses subordonnées. — Le verbe. — Différentes sortes de verbes. — Temps et modes. — Sujets et compléments. — Place des compléments dans la phrase. — Ponctuation. — Exercices d'application. — Descriptions. — Narrations. — Conversations. — Correspondances. — Rédaction de morceaux. — Histoire de France. — L'empire Carlovingien. Décadence des Carlovingiens. — Géographie. — Principaux termes de la géographie physique. — Configuration et étendue des continents. Arithmétique. — Les fractions ordinaires. — Opérations des fractions ordinaires. — Problèmes-combinés sur les diverses espèces de nombres. — Règles de trois. — Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>
<p style="text-align: center;">SIXIÈME ANNÉE</p> <p>Les exercices de l'année précédente. — Aux exercices de correspondance, on joint les exercices de narration et de description. — Histoire de France. — Les faits principaux. — Géographie. — La mimique expérimentale continue.</p>	<p style="text-align: center;">SIXIÈME ANNÉE</p> <p>Grammaire. — Continuation des exercices précédents. — Compositions fréquentes (narrations, descriptions, lettres familières et d'affaires, etc.). — Inversion de 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 sur les sciences naturelles. — Industries diverses. — Histoire de France. — Les Capétiens (987 à 1328). — Géographie. — Le Département de la Seine. — Géographie physique de la France; géographie politique et administrative de la France. — Arithmétique. — Règles d'escompte et de société. — Révision générale du système métrique. Mesures des surfaces et des cubes. Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>

<p style="text-align: center;">SEPTIÈME ANNÉE</p> <p>Aux travaux précédents s'ajoute le compte-rendu de lectures. — L'histoire et la géographie générale du globe. — Notions historiques sur les grands littérateurs français et les inventeurs. — Arithmétique. — Règles de trois et d'intérêt. — Histoire Sainte. — Résumé des Évangiles.</p>	<p style="text-align: center;">SEPTIÈME ANNÉE</p> <p>Grammaire. — Continuation des exercices précédents. — Syntaxe du substantif, de l'article, de l'adjectif et du pronom. — Exercices de style.</p> <p>Conversations et lectures sur les sciences naturelles et physiques. — Homonymes. — Histoire de France. — Les Valois jusqu'aux guerres d'Italie (1328 à 1494). Les Valois et les Bourbons (1494 à 1598). — Géographie — Géographie physique et politique de l'Europe: populations, religions, gouvernements, climats productions naturelles, industrie, commerce, villes et lieux remarquables. — Arithmétique. — Étude raisonné de l'arithmétique. — Exercices empruntés à des questions usuelles telles que les rentes sur l'État, les actions et les obligations industrielles. Règles de société, de mélange et d'alliage. — Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>
<p style="text-align: center;">HUITIÈME ET NEUVIÈME ANNÉE</p> <p>Instruction complémentaire ou cours de perfectionnement.</p>	<p style="text-align: center;">HUITIÈME ANNÉE</p> <p>Grammaire. — Syntaxe du verbe, participe présent, participe passé, adverbe, préposition, conjonction, et interjection. Exercices d'application et de style. Conversations et lectures sur les sciences naturelles et physiques. Phénomènes chimiques. Industries diverses. — Histoire de France. — Les Bourbons (1598 à 1789). La révolution (1789 à 1848). — Géographie. — Géographie générale des continents. — Arithmétique. — Révision générale. — Exercices de comptabilité: brouillard, journal et grand livre. Correspondance commerciale. — Lecture à haute voix. — Calligraphie. — Dessin.</p>

Rien que le vrai moyen de suggérer des réflexions au lecteur soit d'en faire soi-même, nous préférons nous taire, afin de laisser à nos chers confrères tout le bénéfice qu'ils pourront retirer de la comparaison de ces deux plans d'études.

Après avoir passé en revue les inconvénients que l'on a cru pouvoir attribuer à la méthode d'articulation, nous devons, croyons-nous, indiquer les avantages de cette méthode sur celle des signes. C'est ce que nous allons faire en peu de mots.

Avantages de la méthode d'articulation

1°. « L'unique moyen de rendre totalement les sourds-muets à la société est de leur apprendre à entendre des yeux et à s'exprimer de vive voix », a dit l'abbé de l'Épée. Et, en effet, la parole n'est-elle pas le langage de tous, du savant comme de l'ignorant, du maître comme de l'ouvrier, du riche comme du pauvre ?

2°. La parole ne sert pas seulement à exprimer notre pensée, elle sert surtout à la former ; sans elle, tout un ordre d'idées nous échapperait et l'on peut dire que la vie morale resterait incomplète et mutilée. Elle facilite l'acquisition des idées abstraites. Nul ne pourra soutenir qu'elle n'est pas la condition indispensable du développement de l'intelligence.

3°. « On doit tenir compte, dit M. Claveau, des avantages que donne à l'ouvrier sourd-muet la possession, même incomplètement restituée, du don de la parole, car, dans une foule d'occasions, il aura à s'entendre soit avec son patron, soit avec des compagnons d'atelier, soit avec des clients de la maison pour laquelle il travaille, toutes circonstances dans lesquelles l'emploi de la langue écrite serait trop long ou difficile. On peut dire justement

que, pour lui, la faculté acquise de recourir aux communications orales équivaut à un supplément d'habileté professionnelle. »

4°. Le sourd-muet enseigné par la parole correspond même avec des personnes illettrées, car, si plusieurs mots ou la presque totalité des mots d'une lettre sont écrits d'une façon irrégulière, il peut non seulement corriger les fautes d'orthographe, mais encore, avant correction, comprendre exactement le contenu de la lettre.

5°. Par la parole le sourd-muet acquiert non seulement un plus grand nombre de connaissances qu'au moyen des signes, mais, dans le même temps, il se les approprie mieux.

6°. Au point de vue hygiénique, la parole, en multipliant les mouvements respiratoires des poumons, modifie considérablement la santé du sourd-muet. On a reconnu, en effet, que les poumons, en ne remplissant pas leur jeu naturel, tombent graduellement dans un état pathologique qui prédispose le sourd-muet à la phtisie laryngée ou pulmonaire.

7°. La lecture sur les lèvres est d'une grande importance pour le sourd-muet. En effet, sa supériorité sur la mimique ne saurait être contestée, puisque, par elle, le sourd-muet est réellement mis en communication avec l'entendant-parlant, qui n'a pas toujours le temps, ni les moyens, ni la patience d'entretenir une conversation, le crayon ou la plume à la main. En outre, par la lecture sur les lèvres, le sourd-muet parvient non-seulement à s'approprier les expressions de ceux qui l'entourent, mais il acquiert, comme l'entendant-parlant, un grand nombre de connaissances et se perfectionne dans l'art de parler.

8°. L'expression parlée ayant infiniment plus de précision que l'expression mimique est par cela même le plus sûr, comme le

plus puissant de tous les moyens employés dans l'éducation du sourd-muet.

9°. Tandis que le sourd-muet instruit par la parole s'aperçoit qu'il est devenu l'égal de l'entendant-parlant, au contraire, celui qui a été enseigné par la mimique et par l'écriture sent qu'il se trouve et qu'il reste dans une condition inférieure ; alors, il est malheureux, il souffre de ce qu'il doit vivre, dans l'isolement, même au milieu de la société. Il en vient à regretter cette parole qu'on n'a pas voulue, ou qu'on n'a pas su lui enseigner.

10°. La parole, même pour le sourd-muet, est l'expression la plus spontanée, la plus rapide, la plus sûre et la plus complète de la pensée.

11°. Le sourd-muet est en quelque sorte humanisé, qu'on nous permette cette expression, par la parole. En effet, on a remarqué qu'elle ennoblit tout son être en donnant à sa figure une expression plus calme, plus sereine et en tempérant les mouvements désordonnés de ses bras et de ses mains, si disgracieux parfois et si peu faits pour lui attirer la sympathie même des personnes qui vivent avec lui.

12°. Enfin, quel est celui d'entre nous qui n'a pas remarqué combien le sourd-muet élevé par la méthode des signes est défiant et susceptible ? Volontiers il soupçonne qu'on dit du mal ou qu'on se moque de lui. Aussi ne rêve-t-il que vengeance, et, en attendant le moment où il pourra l'accomplir, il trouve le moyen, à chaque instant, de témoigner sa mauvaise humeur. Eh bien, c'est ici que se manifeste d'une manière décisive la supériorité de la méthode d'articulation sur celle des signes ; car, par la parole et la lecture sur les lèvres, le sourd-muet peut s'assurer de l'objet des conversations qui se font en sa présence, et ainsi éviter à

ses proches et à lui même, une vie pénible et des relations désagréables, sinon dangereuses.

Ainsi l'influence bienfaisante de la parole se fait sentir non seulement dans l'acquisition des idées, dans celle de la langue nationale et dans la vie pratique, mais surtout dans la vie morale des individus atteints de surdi-mutité. Certes, ce sont bien là de véritables titres de noblesse que nous ne saurions reconnaître à la langue mimique ni à l'écriture.

SUR LES QUESTIONS « MÉTHODES » PAR M. ROSSLER

Méthodes. — 1. Voici les avantages de la méthode d'articulation sur celle des signes :

a) La parole articulée contribue puissamment au développement intellectuel du sourd-muet ; elle apprend à penser comme nous et à s'exprimer de même. De cette manière elle le met en possession du moyen le plus général, le plus commode et le plus naturel pour entrer en relation avec les personnes entendantes et parlantes qui l'entourent, et le rend véritablement à la société ;

b) Ainsi en apprenant au sourd-muet le langage de tout le monde, on lui facilite son chemin dans la vie, et

c) On augmente incontestablement son bonheur ; car le sourd parlant et lisant sur les lèvres la parole d'autrui, se sent rapproché, autant que possible, de ses frères et sœurs entendants, et par cela, il se sent véritablement homme au milieu de ses semblables ;

d) La langue parlée, en outre, est le moyen d'éducation le plus parfait pour le sourd-muet, aussi bien que pour nous, sous le rapport du développement harmonique de notre être, et en particulier de notre faculté de penser logiquement sans la forme de la proposition ;

e) Elle est aussi le meilleur moyen pour le sourd-muet de continuer seul son instruction après la sortie de l'école ;

f) La parole orale exerce une influence salutaire sur tout l'organisme du sourd-muet, en réglant et en fortifiant le jeu des poumons ;

g) Elle ennoblit tout son être, en donnant à sa physionomie une expression plus calme et plus humaine, et en tempérant ses

mouvements brusques et convulsifs, si disgracieux généralement et si peu faits pour lui gagner les sympathies de son entourage ;

h) L'action de parler et d'observer attentivement le jeu naturel et régulier des organes vocaux augmente l'influence de notre langue sur la formation de la pensée et la compréhension ;

i) La langue articulée seconde puissamment l'étude des différentes parties du discours et de la proposition, les exercices de mémoire et l'expression de la pensée par l'écriture ;

k) Le langage de la conversation et la langue écrite sont identiques ;

l) La langue parlée, qui est celle de tout le monde et de tous les instants, se rattache directement à la vie de relation, et de ce fait elle rapproche le sourd-muet beaucoup plus de la société qui l'entoure, que tout autre moyen de communication, en même temps qu'elle augmente, et comme fond et comme forme, son niveau intellectuel et moral ;

m) Enfin, l'avantage décisif péremptoire de la méthode d'articulation sur celle des signes, consiste en sa valeur dans *la vie pratique*, pour laquelle nous élevons le sourd-muet, et en *sa force civilisatrice* de premier ordre. Mais cet avantage n'est réel et incontestable que si le langage du sourd-muet devient assez *intelligible et courant* ; et pour atteindre ce résultat, déjà les premiers débuts de l'enseignement doivent se baser sur l'intuition (*Änschaung*) et le mot et la phrase parlés. Puis, s'élevant de plus en plus haut dans le monde de l'abstraction, l'élève doit arriver, en dernier lieu, à exprimer librement ses idées et ses pensées. Cependant le but de notre enseignement, ainsi précisé, ne peut-être atteint qu'avec des enfants convenablement doués et exempts d'idiotisme, à quelque degré que cela puisse être.

2. La méthode orale pure consiste en ce que le mot parlé, et non le geste, serve de point de départ à l'enseignement, de manière à ce que, dès le début, le mot et la phrase articulés se joignent étroitement et indissolublement à l'action de penser, et qu'ils deviennent, pour le sourd-muet, l'unique moyen pour communiquer à son entourage ses sensations, ses besoins et ses sentiments.

En procédant ainsi, les impressions produites sur l'enfant rappellent en lui invariablement les formes de la langue parlée; et celle-ci et la faculté de penser en se développant ensemble, et en se complétant mutuellement, finissent par ne former plus qu'un seul tout organique, comme il en est pour l'enfant qui entend. La langue parlée étant la base de tout l'enseignement, la langue écrite, comme forme visible, marche à son côté en servante humble et docile.

3. Les signes naturels ce sont les mouvements du visage, de la tête, des bras et du corps entier qui accompagnent involontairement nos réflexions et nos paroles, surtout dans les moments d'impressions spontanées et profondes; ou bien ce sont des gestes analogues dont se sert le sourd-muet pour nous communiquer ses sentiments intimes, ou pour nous faire part de ce qu'il a vu ou ressenti. Les gestes naturels ont cela de caractéristique que tout le monde les comprend sans commentaire; tous les autres signes sont conventionnels ou artificiels, et ils ont besoin d'être appris par l'étude.

4. Les moyens les plus naturels et les plus efficaces par lesquels le sourd-muet acquerra promptement la connaissance de la langue usuelle sont :

a) La concordance (*Uebereinstimmung*) entre les exercices de la langue parlée et écrite et l'enseignement proprement dit ;

b) L'exercice constant et gradué des mots et propositions les plus usuelles, revenant toujours et formant ainsi l'étroit cercle de la conversation journalière ;

c) Le développement de ces formes acquises par une pratique continuelle de la parole, facilitée par les relations suivies de nos enfants, avec les différentes personnes de leur connaissance, soit dans soit hors de la maison ;

d) Les exercices de conversation, les copies, les comptes rendus, les reproductions verbales ou écrites d'un petit événement raconté ou arrivé sous les yeux de l'enfant, ou la description d'un objet présenté, soit en nature, soit en image : en un mot les exercices pratiques de construction et de style sous toutes les formes.

Aussitôt que l'enfant a appris à connaître quelques expressions, il faut exiger de lui de s'en servir de suite dans ses rapports avec son entourage. Des entretiens familiers sont à organiser auprès des tous petits élèves, et dans les classes supérieures toutes les leçons doivent tendre à enrichir les expressions et à généraliser l'usage de la parole. À côté de ses entretiens familiers les enfants doivent beaucoup lire, soit des faits empruntés à la chronique locale, soit des annonces et des publications pouvant les intéresser. Ces faits divers sont reproduits verbalement et par écrit par nos enfants, qui se familiarisent ainsi de plus en plus avec la manière de parler de tout le monde.

Le livre de lecture doit renfermer des morceaux choisis de toute nature, narrations, descriptions, dialogues, lettres d'amitié, lettres d'affaires, etc., afin de faire connaître ainsi à l'enfant le langage qui est propre à chacun de ces différents produits littéraires.

Une marche régulière et graduée dans tous ces exercices est d'une grande nécessité, si l'on veut atteindre le but que nous nous posons. Il n'est pas nécessaire que tout exercice verbal soit ensuite

rendu par écrit ; mais il importe que chaque enfant ait son vocabulaire pour y inscrire, au fur et à mesure, chaque nouveau mot et chaque nouvelle forme qu'il rencontre. Ces tournures nouvelles demandant des explications à propos, elles peuvent tenir lieu des leçons de grammaire, qui ne deviennent vraiment profitables et utiles qu'au troisième et dernier degré de notre enseignement.

La grammaire n'est pas plus à introduire dans l'enseignement du premier degré de nos Institutions, que nous ne la recommandons à l'école publique pour des enfants de 7 à 8 ans. Même au second degré il ne peut guère en être question, car ce ne sera jamais la grammaire qui donnera au sourd l'habitude et la pratique de la parole. Nous exerçons avec lui les différentes formes grammaticales au fur et à mesure que nous en sentons le besoin. Les règles de l'accord, de l'adjectif, de la déclinaison du verbe et de la syntaxe sont étudiées, peu à peu, en dehors du livre, et résumées, dans la division supérieure, dans une annexe jointe au livre de lecture. Là, l'élève trouvera réunis et condensés les principes généraux de la langue écrite qu'il connaît déjà, au reste, par la pratique. Cette annexe, qui sera étudiée avec soin, comblera les lacunes qui pourraient s'être glissées dans notre enseignement, et elle servira toujours de conducteur fidèle à l'élève, quand il n'aura plus à côté de lui le professeur dévoué, prêt à le seconder à tout instant. Le but de l'enseignement de la grammaire est, par conséquent, essentiellement pratique ; la science théorique nous intéresse peu, et nous la mettons pour nos élèves de côté, comme bagage plus embarrassant qu'utile.

5. Voici les livres ou manuels que nous mettons entre les mains de l'élève. Pour le cours d'articulation nous avons notre *collection de vignettes*¹ que nous découpons et collons à côté du nom écrit dans le cahier de l'enfant. Vient ensuite *le livre*

*de lecture*² du second degré, qui est également entre les mains de tous les élèves, et qui est complété par un *cours supérieur*³, qui contient des matériaux assez riches et variés pour suffir à tous les besoins. Pour la division supérieure nous recommandons également un manuel d'arithmétique.

1. Rössler, *Bilderbogen*.

2. Rössler, *Erstes Lese-und-Sprachbuch*.

3. Rössler, Hill, Vatter, et autres.

PAROLES DE M. LE DOCTEUR TREIBEL SUR LES QUESTIONS 2^{ÈME} ET 3^{ÈME} 1

Messieurs! Je dois dire avant tout que pour moi c'est presque un effort inutile que de vouloir déterminer au juste les limites qui séparent les signes artificiels des naturels. Chacun a sa propre manière d'envisager la chose et par conséquent les réponses aussi seront différentes, ainsi que nous l'avons appris des orateurs précédents, lesquels à de certains points de vue ont tous aussi raison. En vérité ce qu'il y aurait de mieux serait que cette éternelle dispute à propos de signes naturels et de gestes artificiels fût mise de côté pour toujours ²; en Allemagne ces disputes ont engendré assez de mal, du moment que ces instituteurs de sourds-muets qui, par quelque raison que ce soit, ne peuvent faire bonne mine à une méthode d'articulation, appellent tout signes naturels le possible et l'impossible ; de sorte que à la fin, à les entendre, il ne reste des signes artificiels que les gestes soi-disant méthodiques.

Si l'on voulait envisager objectivement l'idée *signes naturels*, en y comprenant aussi certains signes et en considérant peut-être ces derniers comme des aides admissibles pour l'enseignement dans les écoles des sourds-muets, on aboutirait difficilement à un résultat satisfaisant. Nous devrions bientôt nous convaincre que

1. M. Treibel, directeur de l'Institution de Berlin, m'envoya trop tard les discours qu'il lisait au Congrès pour qu'on pût les mettre à leur place au lieu des paroles que les sténographes ont recueillies de ses lèvres. C'est pourquoi je traduis celles-ci et quelques autres (V. page 190) en les ajoutant ici à l'appendice, comme étant dignes, à mon avis, d'une remarque spéciale. Le rédacteur.

2. *Ganz zum Fenster hinauswerfen* (tout jeter par la fenêtre), disait l'autographe. Le rédacteur.

ces signes *naturels*, naturels pour quelques enfants, sont la plupart chez les autres des signes artificiels, car ils n'en connaîtraient plus l'origine, la source d'où ils étaient naturellement sortis. Pour m'expliquer, on doit considérer les signes naturels comme quelque chose de subjectif ; par ce nom on doit appeler les signes que le sourd-muet fait tout seul, ou même à l'aide d'autrui, s'il voit un objet ou un fait. Cependant ces signes doivent être de telle nature que leur usage représente à son esprit comme une image de la chose ou du fait. Ce subjectivisme absolu des signes naturels amène tout naturellement leur plus grande limitation, ce que nous ne considérons nullement comme un préjudice, mais plutôt comme un avantage qui n'a pas été assez hautement prêché ; il s'en suit en outre un emploi de signes fort limité pour l'enseignement.

D'après ce que nous avons dit jusqu'ici, il est déjà démontré que nous repoussons absolument l'usage de la langue des signes artificiels dans l'instruction des sourds-muets, et que dans nos écoles nous ne leur donnons pas de quartier. Mais nous cherchons à restreindre aussi le plus possible l'usage des signes naturels que nous permettons uniquement dans, l'instruction et pour la communication avec les plus jeunes élèves, avec lesquels il n'y aurait plus aucun moyen possible de nous entendre. Cependant on doit remarquer qu'à ce sujet même nous n'allons pas au delà de l'usage que l'on en fait généralement ni au delà des signes qui, pour ainsi dire, se présentent d'eux-mêmes à la vue de l'objet ou du fait.

La méthode mixte, c'est à dire l'usage mêlé de la langue parlée et de la langue des gestes, je la désigne sans hésiter comme ce que l'on a imaginé de moins heureux dans la partie de la pédagogie dont nous nous occupons. Malgré mon opposition à la méthode

française, je lui donnerais la préférence, comme étant la meilleure, si l'on me disait de choisir entre elle et la méthode mixte.

Que l'amère expérience que l'on a faite de cette méthode en Allemagne puisse servir d'enseignement. Pendant de longues années on y instruisit les sourds-muets au moyen de la langue parlée et des signes, dans la pensée, peut-être, de profiter par là de ce qu'il y a de mieux dans les deux systèmes ; mais ce fut une triste déception, parce qu'il y a eu lieu de se convaincre qu'il est difficile de servir deux maîtres, et les signes sont pour l'école allemande un maître puissant, âpre et qu'aujourd'hui même on n'a pu entièrement chasser, et souvent, pendant la nuit, il sème l'ivraie où l'on avait semé du bon grain.

C'est pourquoi, messieurs, nous devons bannir tous les *mezzi termini* ; à bas les signes ; que notre mot d'ordre soit la parole, la méthode d'articulation pure.

Paroles de M. Treibel sur la question V^{ème} 1

Messieurs! D'après, les opinions émises jusqu'ici, il paraît qu'on veut donner à l'enseignement grammatical pour les sourds-muets une importance fort inférieure à celle qu'elle mérite réellement. Je vais exposer brièvement ma manière de voir sur l'objet en question. Moi aussi je suis d'avis que dans les classes inférieures et moyennes on ne saurait donner un enseignement grammatical vraiment méthodique ; cependant, même dans ces classes, il faut avoir un certain égard à la grammaire. Certainement le principe qui dirige l'enseignement, n'est pas la grammaire, mais c'est en général le besoin qu'a l'enfant de la langue (*das Sprachbedürfniss*

1. V. les notes aux pages 302, 505.

des Kindes) ; cependant on ne doit jamais oublier que les formes grammaticales qu'exige cet enseignement doivent être raffermies par l'exercice. Il a été démontré que c'est une illusion que d'espérer la stabilité des formes grammaticales rien que de l'usage de la langue. Il va sans dire qu'il faut laisser de côté tout traité scientifique et systématique de la grammaire ; mais en revanche les formes particulières doivent être démontrées par des exemples, et les exercices eux-mêmes ne doivent consister qu'en exemples. Dans les classes supérieures je souhaiterais un enseignement spécial de grammaire, comprenant les formules en usage à expliquer à l'élève en un tout bien coordonné.

Il est inutile d'ajouter en outre que dans cet enseignement aussi ce qui importe le plus c'est l'illustration au moyen d'exemples. Il faut se tenir éloigné de toute formule difficile ¹, de même que de la terminologie scientifique.

On n'a jamais assez répété de prendre garde de négliger la grammaire, et les expériences faites dans les écoles allemandes pour les sourds-muets peuvent nous fournir des renseignements instructifs. L'ancienne école se servait continuellement de la grammaire comme d'un principe directif dans l'enseignement de la langue, de manière que celui-ci ne s'écartait jamais d'un point des règles grammaticales. Lorsque, après une longue série d'années, on nous découvrit la fausseté de ce principe et nous reconnûmes que toute cette besogne avait un caractère fort théorique, et que pour la vie pratique, pour la connaissance de la langue familière elle était loin d'offrir les résultats qu'on en avait attendus, nous nous précipitâmes à l'extrême opposé, en bannissant complètement de

1. *Von Schematismen*. J'ai cru pouvoir traduire ce mot du texte selon le mot grec *σχηματιου*. Le rédacteur.

nos écoles tout enseignement grammatical pour attendre tous les bienfaits de la parole et de l'usage. Naturellement les effets de cette partialité ne tardèrent pas longtemps à se montrer. En effet, quoique on obtint de cette manière une certaine facilité de langage et une certaine aisance dans le discours, l'assurance grammaticale surtout faisait défaut, et l'on débitait partant les fautes les plus grossières contre les règles grammaticales, de sorte que, assez souvent, la langue n'était plus qu'un puéril assemblage de mots. Cette langue des sourds-muets était, pour ainsi dire, un corps manquant de solidité dans sa charpente osseuse. Celle-ci ne saurait être fournie que par la connaissance grammaticale ; ce que faisant il faut avoir égard au juste contrepoids, sans oublier certainement la chair, sous laquelle les os ne représenteraient qu'un squelette sans vie.

Comme je veux résumer en une seule les idées que je viens de développer, je dis: Il ne faut donner aucun enseignement grammatical proprement dit dans les classes inférieures ni dans les moyennes ; cependant que l'on fasse des exercices, par des exemples, sur les formes grammaticales qui représentent, pour qu'elles se fixent dans la mémoire ; dans la classe supérieure l'enseignement grammatical entre, mais que l'on se tienne scrupuleusement éloigné de toute explication purement théorique ou scientifique.

ANALYSE DU MÉMOIRE DE M. SAWALLISCH D'EMDEN, EN RÉPONSE À LA QUESTION N° 1 (MÉTHODES), PAR M. L. VAÏSSE.

L'avantage de la méthode orale sur la méthode mimique consiste :

- 1° dans la situation du sourd-muet mieux comprise ;
- 2° dans un but plus exact assigné à l'enseignement ;
- 3° dans une voie plus sûre suivie pour atteindre le but.

Les partisans de la méthode orale apprécient avec justesse la situation du sourd-muet, quand, en comparant cette situation à celle de l'entendant-parlant, ils reconnaissent la première comme anormale. La raison de cette anomalie c'est la surdité. De cette infirmité en résulte une seconde, le mutisme, qui apparaît quand on voit le jeune sourd forcé de recourir à des signes pour faire comprendre ce qu'il sent, ce qu'il désire. L'école orale se propose, la surdité ne pouvant être enlevée, de faire du moins cesser le mutisme.

Cette école comprend donc mieux la situation du sourd-muet, et elle détermine mieux aussi la tâche à accomplir que ne le fait l'autre école. Celle-ci regardant le sourd-muet comme un individu normal, c'est-à-dire complet, dans son genre et en possession, avant toute instruction, d'une langue qui lui est propre, prétend qu'on doit, non seulement respecter, mais encore développer cette langue, qui est celle des signes.

Le but que poursuit l'école orale, c'est de renverser la barrière qui sépare le sourd du reste de l'humanité, de jeter un pont, pour ainsi dire, sur l'abîme qui s'est ouvert entre lui et les autres hommes, et pour cela de lui donner le langage qui seul le rendra

complètement à la vie civile et à la vie religieuse. L'autre école, ne s'occupant que d'un certain développement intellectuel et ne se préoccupant pas assez des nécessités pratiques de la vie, alors même qu'elle enseigne avec quelque succès la langue écrite, laisse subsister en grande partie la barrière qui s'élève entre le sourd-muet et les autres hommes. Elle élargit même l'abîme par le développement donné par elle artificiellement à la mimique.

Le moyen dont se sert l'école orale pour faire tomber la cruelle barrière, pour franchir le funeste abîme, c'est le langage des mots, enseigné d'abord sous la forme parlée, puis sous la forme écrite. L'école mimique, après avoir reçu ses élèves *muets*, malgré son dire qu'ils étaient déjà en possession d'un langage, les maintient et les laisse dans le *mutisme*. Une fraction de cette école admet bien l'enseignement de l'articulation, donné, en dehors des leçons ordinaires, aux sujets qui lui paraissent offrir pour cet exercice le plus de dispositions; mais cette articulation n'est qu'un simple travail de classe; ce n'est pas véritablement la parole, ce lien humain, instrument en même temps que véhicule de la pensée, et pour nous, instituteurs des sourds-muets, non seulement objet mais encore moyen d'enseignement. La langue habituelle des élèves de l'école que nous croyons devoir combattre, demeure le langage des gestes. Or ces signes-là ne sont pas, vis-à-vis de l'écriture, qu'on les croit propres à enseigner ce qu'est la parole; car ils forment avec elle deux langages distincts, tandis que la parole et l'écriture sont une même langue, sous deux formes se reproduisant l'une l'autre.

Le fait qui domine ici toute la question c'est que la parole est le langage de l'immense majorité des membres de la famille humaine, dans laquelle la mimique n'est que celui d'une infime minorité. L'école orale s'efforce avec raison de rapprocher ses

élèves de la société, tandis que la méthode mimique prétend à tort rapprocher de ses élèves la société. La première crée au sourd (qui a cessé d'être muet) des rapports faciles avec les autres hommes, dont il comprend et emploie le langage. La seconde le laisse isolé avec ses signes, ou ne pouvant communiquer, quand il a appris à écrire, qu'à l'aide d'un matériel qu'on n'a pas toujours à sa disposition, et qui est d'un emploi, d'ailleurs, incomparablement plus lent.

Le sourd de naissance qu'on a mis en état de lire la parole sur les lèvres d'autrui et de l'émettre à son tour d'une manière intelligible, se trouvera, au sein de la société des autres hommes, dans une condition préférable à celle de tel autre qui pourra quelque fois avoir des connaissances générales plus étendues, mais qui n'aura pas un moyen de communication aussi commode.

Longtemps on a cru, et les adversaires de la méthode orale prétendent encore, que l'emploi de la parole par le sourd de naissance est une chose contre nature. On ne peut pourtant méconnaître les solides raisons qui militent en faveur de la thèse contraire. Le sourd-muet n'est condamné au mutisme ni par son organisation physique, ni par sa constitution intellectuelle. Nous, nous *entendons* la parole et nous associons l'impression que nous en recevons à l'impression que font sur nous les choses. Lui, il *voit* (il a pu vérifier par le toucher), le mouvement qui se produit dans les organes de la parole pendant l'émission des sons de la langue. L'enfant sourd apprend ainsi sa langue maternelle d'une manière forte analogue à celle par laquelle le jeune entendant l'apprend. Seulement, celui-ci est impressionné par l'accent, l'harmonie du débit de son interlocuteur, et il peut le transporter dans son propre débit, tandis que cet accessoire de la parole est perdu pour celui-là, dont la voix artificiellement cultivée manque du charme

d'une voix émise sous le contrôle naturel de l'oreille. Heureusement que, même privée de ce charme, la parole réussit encore à servir de vêtement à la pensée et d'instrument à la culture intellectuelle. Le point essentiel, c'est que l'idée de la chose et celle du mot vient éveillée simultanément, résultat qu'assurent même, au sourd de naissance, les soins d'un instituteur intelligent.

L'expérience montre que les jeunes sourds formés à la parole s'instruisent, toutes choses égales d'ailleurs, plus facilement et plus complètement que ceux qu'on n'a formés qu'à l'emploi de l'écriture. Cela doit s'attribuer surtout à ce que la parole favorise l'abstraction en raison du caractère de son expression plus indépendant de la représentation du fait matériel.

En même temps que la parole est entre les hommes le meilleur moyen des communications quotidiennes, elle est le meilleur moyen aussi de perfectionnement mutuel. Aussi, tandis que le sourd-muet instruit par la méthode des signes voit son instruction s'arrêter au moment où il quitte son instituteur, celui qui a été instruit par la méthode de la parole articulée, continue à augmenter chaque jour ses connaissances par le simple fait de ses rapports faciles avec son entourage.

Non seulement il trouve dans sa pratique de la parole le moyen de poursuivre son instruction générale au delà du moment où il a quitté l'école, mais encore il y trouve directement celui de s'assurer une position en raison de la facilité que verront, dans l'industrie, les patrons, par exemple à s'entendre avec lui.

Ajoutons à cette énumération des avantages que présente la méthode orale, celui-ci que, par l'exercice qu'elle leur donne, elle fortifie les poumons, et qu'elle aide en même temps au développement de tout l'organisme. Par là, une plus grande quantité

d'oxygène se trouve en contact, avec le sang, et par là, enfin, toute la constitution se régénère.

Ce n'est pas seulement sous le rapport matériel, c'est aussi sous le rapport moral que l'enseignement de la parole et par la parole mérite d'être préféré pour l'éducation du sourd-muet. La surdité le rendait soupçonneux, méfiant. Il s'imaginait, en voyant les autres s'entretenir ensemble, qu'ils parlaient de lui et se laissait facilement aller à croire qu'ils ne le faisaient pas d'une manière bienveillante. Mis en état de comprendre ce qu'on dit de lui, il est soulagé d'une méfiance qui n'a plus d'objet, se sent mieux porté pour les autres, et plus heureux au milieu d'eux.

Les considérations qui viennent d'être offertes, font ressortir les avantages de plus d'un genre que la méthode orale possède sur la méthode mimique. Il nous reste à faire remarquer qu'elle plaide elle-même sa cause par le fait avéré que sa pratique gagne tous les jours plus de terrain dans les établissements pour l'éducation des sourds-muets, où la méthode mimique en perd en proportion.

Puisse la méthode orale, en même temps que son domaine s'étend, se perfectionner et devenir de plus en plus sûre. Pussions-nous, ainsi, continuer, dans notre œuvre, *l'epipheta* du Maître, et, si nous ne pouvons ouvrir l'oreille du sourd, déliions au moins la langue du muet pour lui flairer bénir de la bouche, comme de l'âme, le nom du Seigneur.

**PAROLE DEL DOIT. UFF. AUGUSTO ZUCCHI, PRO-
NUNCIATE NEL R. ISTITUTO DI MILANO PEI SOR-
DOMUTI, IL 5 SETTEMBRE 1880, IN OCCASIONE
DELL'INAUGURAZIONE DELLA LAPIDE AL CONTE
ALESSANDRO PORRO ¹**

Quella pietà che qui vi ha condotti, Signori, e parecchi di voi da terre assai remote, per accomunare il frutto delle vostre esperienze sui miseri privi d'udito ed impediti della favella, certo vi farà assistere con vivo compiacimento anche alla modesta solennità con la quale questo R. Istituto rende onore alla memoria del suo presidente, nobile Alessandro Porro, la cui morte, avvenuta da oltre un anno, è qui tuttora deplorata come lutto recente.

Non dirò con molte parole quale uomo e cittadino egli sia stato, in qual modo abbia concorso a preparare al paese l'affrancamento dalla signoria straniera, come siasi serbato devoto all' Italia fatta indipendente e alla dinastia con lei immedesimata, quale ricchezza abbia posseduta di profondo sapere, massime nelle dottrine morali ed economiche, e quale copia abbia spiegato di quei fecondi pensieri che si traducono in opere fruttuose.

Certamente io potrei parlarne, se non con degno valore, tuttavia cori verace e profondo sentimento, perché a me fu dato l'invidiabile privilegio di restare per più anni dappresso a lui come a maestro, e di conoscere tutti i particolari della limpida sua vita pubblica e privata.

Ma qui dirò soltanto e in semplici parole quale benefattore

(1) V. pages. 38, 397. A-t-on oublié de mettre ce discours à sa place ; mais ça n'a été pas trop mal, car c'est bon achever en rappelant ici la pieuse cérémonie de reconnaissance à un bienfaiteur des sourds-muets, avec laquelle on a dignement préludé au Congrès. Le rédacteur.

abbia avuto in lui questo Convitto, e quanto per ciò sia meritata l'onoranza che oggi gli tributiamo.

Sorto nei primi anni di questo secolo, il nostro Istituto ebbe prospero incremento per opera dei Governi che si succedettero fino al nazionale, e dei valenti che vi tennero il carico della direzione e dell'insegnamento. Ma fu solo dopo il 1860 che venne reso tale da non temere il confronto coi più rinomati. Un decreto del Re Vittorio Emanuele, di gloriosa memoria, ne commise la cura ad un collegio di ragguardevoli persone, che con titolo di Consiglio direttivo ne determinasse gli ordini educativi e didattici e ne reggesse l'amministrazione, con l'incarico di proporre le riforme più atte a renderlo consentaneo alle inclinazioni, ai bisogni, ai trovati del tempo. A presidente di siffatto Collegio venne nominato Alessandro Porro; né migliore poteva essere la scelta perché in lui erano in grado eminente tutte le doti per tenere tale ufficio. Lo rendevano autorevole la dignità di senatore del regno, la fama conseguita in alte cariche pubbliche e l'appartenere a quella schiera di patrizi lombardi, i quali, e nei giorni in cui si affilavano nell'ombra le spade, e quando levate scintillarono al sole, si resero più segnalati per civili spiriti e operoso amor patrio.

Fin dalla sua giovinezza egli, studiosissimo di molteplici discipline, aveva pur approfondita quella che insegna a educare il fanciullo per formarne l'uomo, e si era resi domestici i varî modi dell'insegnare. Dei criteri e delle pratiche d'amministrazione poi aveva fatto seriissimo esperimento, come ne diè luminosa prova fino al termine de suoi giorni quale presidente della Cassa di risparmio lombarda, la quale durante il reggimento di lui allargò i benefici della sua istituzione e accrebbe la sua storica rinomanza.

Fu quindi vera provvidenza che in quell'ora di invocate riforme venisse assunto a presidente di questo Convitto un uomo così preparato a dirigerlo con pratico senno e in cui le elette qualità della mente erano rese rispettabili e care dalla bontà di un animo indulgentissimo. Negli infelici qui raccolti, condannati ad avere così scarsa parte dei beni della sociale convivenza egli vide una famiglia confidata a lui perché di quei beni riuscisse ad avere maggior copia e fosse in alcun modo risarcita della loro privazione. Li riguardò quindi come figli e reputò suo debito dedicar loro tutte le cure, ricorrendo per essi ad ogni industria della carità e della scienza. Li studiò pertanto nella loro indole, ne indagò le attitudini e i bisogni in modo da averne lume per i stabilire sicuramente il lor indirizzo educativo, ponendo in tali studi in tali indagini quel rigore di analisi che era connaturale alla tempra di quella sua mente acuta e tenace, e che in lui si era fatto abitudine per il tranquillo e indefesso esame che soleva fare di ogni tema, di cui cercasse la soluzione. Con ciò egli non sodisfaceva soltanto ad una vaghezza dell'intelletto: no, era la sua una sollecitudine benevolente per questi sordomuti poveretti, era un bisogno del cuore animate sempre dal sentimento dell'alto fine al quale mirava. Or quando si sappia che in Alessandro Porro avevano salde radici gli affetti religiosi, e che egli, ragionevolmente ossequioso alla fede dei padri, la confessa va senza paure e senza ostentazione, si dovrà consentire che nel governo di questo Istituto egli porto lo zelo di un cristiano filosofo, temperato dalla riflessione, illuminato dalla esperienza e guidato dal fermo concetto del dovere, a cui egli componeva ogni atto nell'adempimento de suoi uffici.

Io non dirò tutte le innovazioni che per opera di lui qui si succedettero nella disciplina, nell'insegnamento, nell'azienda ammi-

nistrativa e che, dimostrate utilissime dalla pratica di ogni giorno, attesteranno sempre la sua prudenza e sagacia.

Tuttavia di alcune farò breve menzione, perché toccano punti capitali e rivelano la bontà e larghezza de' suoi civili intendimenti.

In questo Convitto per l'addietro raccoglievansi insieme comunisti, e insieme venivano educati, sordomuti di civile e di umile condizione; agli uni ed agli altri promiscuamente si conferivano i posti gratuiti a carico dello Stato, e a goderne il beneficio venivano chiamati soltanto sordomuti delle province lombarde e venete.

Parve al Porro meno saggio consiglio che non si avesse riguardo alla disuguaglianza di condizione delle famiglie, onde gli allievi pervenivano e nelle quali ad istruzione compiuta sarebbero rientrati; e strinò che, dacché nell'arringo della vita la sorte dei sordomuti d'umile stato sarebbe stata differente da quella dei civili, doveva pur essere diverso il loro avviamento educativo e diversi fra loro gli studi, le esercitazioni, le abitudini del vivere.

L'attuazione di tale idea esigeva un'assoluta separazione fra le anzidette classi di convittori, anche perché qualsiasi ripiego di distinzione mal si conviene fra giovinetti che convivono collegialmente.

E il Porro con risoluto pensiero ruppe d'un tratto l'antica tradizione, e fissato un equo ripartimento dei posti gratuiti, perché tutti i sordomuti di qualunque classe avessero la loro parte nella beneficenza del Governo, ottenne che qui si raccogliessero solo i civili, e gli altri venissero collocati nei Convitti specialmente adatti per loro, proporzionando così l'educazione e l'istruzione a un ragguaglio non punto casuale ed arbitrario, ma fisso in certo modo da quel fatto provvidenziale e sociale onde scaturisce la disuguaglianza delle condizioni.

Riflettendo poi che lo Stata rappresenta l'universalità dei cittadini, egli ritenne ripugnante a tal concetto che venisse ristretta allé sole province lombarde e venete la istituzione dei posti gratuiti e governativi, e voile che potessero aspirarvi e fruirne sordomuti di tutta Italia. Così questo Convitto cessò di essere provinciale per diventare italiano, e alla nostra città si aggiunse il vanto di un Istituto nazionale che dà ricetto, o altrimenti provvede, a sordomuti di ogni classe e di qualsiasi parte della penisola.

Questo onore dell'Istituto e questo vanto di Milano si assicurarono ancor meglio mercé di un'altra fondazione dal Porro richiamata in vita, quella cioè di una *Scuola di metodo*, diretta a formare gli insegnanti pei sordomuti di tutto il Regno e aperta presso questo Convitto.

Aver accennato il fine di questa Scuola è avervene detta tutta l'importanza ; e già a quest'ora se ne constatano i provvidi effetti ottenuti a mezzo dei molti docenti, che, formati qui, si distribuirono nelle Scuole italiane pei sordomuti e cooperarono in questi ultimi anni a diffondervi quel meraviglioso trovato della paziente carità, pel quale gli infelici privi di udito, non più gesticolanti, non più legati all'incompleto, per quanto prezioso, linguaggio delle dita, sono resi capaci di leggere la parola sul labbro altrui, di articolarla essi medesimi e di conseguire un'istruzione che non fmisce cogli anni di dimora in Convitto, ma continua e si accresce ancor dopo fra il consorzio degli udenti per mezzo appunto della conquistata parola.

Quello che sin qui poveramente vi esposi, non è che un debole cenno delle benemerenzze che il Porro si acquistò nei dieci anni che tenne la presidenza di questo Istituto. Ma il loro ricordo è indelebilmente scolpito nel cuore dei colleghi del Consiglio, ch'egli ebbe a cooperatori, nel nome dei quali io ho l'onore di tenervi

queste parole, e che pure camminando sulle orme di lui troppo spesso sono costretti oggi a deplorare che sia mancata per sempre quella sicurezza di consigli e di provvedimenti ch'egli portava nel reggimento di questa famiglia.

Ed è pure indelebilmente scolpita nel cuore degli educatori e dei maestri, e di questi allievi, che rimpiangono perduti i di lui indirizzi, che furono sempre quelli di un benefattore e di un padre.

Era debito quindi che qui si conservasse la cara venerata di lui immagine col richiamo dell'obbligo che l'Istituto gli professa, né si poteva augurare occasione più opportuna per rendere solenne questo atto di riverenza e gratitudine, perché oggi all'intervento dell'illustre Capo della provincia e dei molti concittadini che ebbero carissimo il Porro, si aggiunge anche la presenza dei Rappresentanti di tutti i pietosi che da ogni parte del mondo civile soccorrono ai sordomuti e qui convennero per studiare come mitigarne il grave infortunio. Così quest'uomo che ai tanti suoi pregi univa la più rara modestia, si che soleva quasi respingere da sé il vanto delle sue opere per lasciarlo riflettere sugli altri, consegue oggi un onore degno di lui, perché questi stranieri, nostri ospiti, tornando aile loro contrade e portandovi la notizia di quanto avranno qui veduto e divisato sui poveri sordomuti, narreranno, che uno dei loro benefattori più insigni e meritevole di essere da tutti ricordato, fu il nobile Alessandro Porro.

TABLE
DES LIVRES ET DES OPUSCULES
PRÉSENTÉS À LA PRÉSIDENTE
PENDANT LE CONGRÈS

Les nombres décimaux et simultanément le système métrique d'après la méthode J. R. Pereire. Cours de la quatrième année d'études. Par M. MAGNAT, directeur de l'école Pereire. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1880.

Inaugurazione dell'Istituto Assarotti pei sordo-muti del circondario di Chiavari e pubblico esperimento degli alunni della classe preparatoria. Addl 1° giugno 1879. — Chiavari, tipografia Argiroffo, 1879.

Citologie-Enseignement du premier âge. Méthode Jacob Rodrigues Pereire. Par M. MAGNAT, directeur de l'école des sourds-muets (Enseignement par la parole). Avenue de Villiers, 94, à Paris. — Deuxième édition. En vente chez MM. Sandoz e Fischbacher, libraires, 33, rue de Seine, à Paris, 1876.

Organisation des écoles de sourds-muets par M. MAGNAT, directeur de l'école Pereire. Études d'un des rapporteurs du Comité d'organisation du Congrès international de Milan, en 1880. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 19. 1880.

Livre de lecture à l'usage des sourds-muets par M. MAGNAT. Troisième édition, revue, corrigée et augmentée. Faisant suite à la Citologie. — Genève, imprimerie Tapponier et Studer, route de Carouge, 1878.

Cours d'articulation : enseignement de la parole articulée aux sourds-muets par M. MAGNAT, directeur de l'Institution des sourds-muets à Genève. — Paris, Sandoz et Fischbacher, éditeurs, 33, rue de Seine et rue des Saints Pères, 33. 1874.

Il primo libro per l'insegnamento della lingua ai sordomuti di M. HILL, preceduto da un sillabario per la pronunzia e la nomenclatura. Traduzione e compilazione di P. F. (con permesso dell'autore). — Milano, tipografia e libreria editrice Giacomo Agnelli, via Santa Margherita, 2. 1873.

Institution nationale des sourds-muets de Paris. Organisation. 1° Conditions d'admission (Élèves pensionnaires. Élèves bourgeois). 2° Règlement et questionnaires (Examen des candidats à divers grades du professorat). 3° Programme d'études (Études élémentaires, primaires et complémentaires). — Paris, Boucquin, imprimeur de l'Institution nationale des sourds-muets, rue de la Sainte Chapelle, 5. 1878.

Il sordomuto che parla. Note ed osservazioni di P. FORNARI. — Milano, P. Rechiedei, 1872.

Gli istituti e le scuole dei sordomuti in Italia. Risultati dell'inchiesta statistica ordinata dal Comitato locale pel Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti da tenersi in Milano nel settembre 1880. Relazione del dottor ENRICO RASERI, segretario della Giunta centrale di Statistica. — Roma, tipografia Elzeviriana nel Ministero delle finanze, 1880.

Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordomuti poveri d'ambo i sessi della provincia e diocesi di Milano, del sacerdote GIULIO TARRA, rettore e maestro del pio Istituto. — Milano, 1880.

Rendiconto per gli anni dal 1876 al 1878 della Commissione promotrice l'educazione dei sordomuti poveri di campagna

- nella provincia di Milano. — Milano, tipografia San Giuseppe, 1880.
- Il Pròvolo al Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti in Milano nel settembre MDCCCLXXX. — Verona, tipografia Sordomuti, 1880.
- Sulla istruzione dei sordomuti. Memoria del sacerdote ELISEO GHISLANDI, direttore del regio Istituto e membro della Commissione promotrice l'educazione dei sordomuti poveri di campagna in Milano. — Milano, 1865.
- Notizie sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano, pubblicate in occasione della Esposizione universale di Parigi del 1878, a sensi della circolare del ministro dell'istruzione pubblica, 16 giugno 1877, n° 521. Relazione del direttore sacerdote cavaliere ELISEO GHISLANDI ed allegati. — Milano, tipografia Lamperti, 1877.
- Relazione sul Regio Istituto dei sordomuti in Milano dall'anno 1878 al 1880. Discorso letto in occasione del saggio di studî dato dagli allievi d'ambo i sessi nel giorno 5 settembre 1880 agli onorevoli membri del 2° Congresso internazionale pei sordomuti. Anno scolastico 1879-80. — Milano, tipografia Lamperti, 1880.
- Smithsonian Institution. Bureau of Ethnology. Introduction to the study of sign language, among the North American Indians as illustrating the gesture speech of mankind. By GARRICK MALLERY, brevet lieut. col.; u. s. army. Washington, Government Printing Office, 1880.
- Biblische Geschichten. Ein Lesebuch für An mündige, zunächst für Taubstumme, von WILHELM ARNOLD, Inspektor an der Taubstummen-Anstalt zu Reichen (Dritte neu-durchgesehene Auflage). — Basel. Bahnmaiers Verlag (E. Detloss), 1877.

Erstes Programm der provinzialstandischen Taubstumm-Anstalt zu Hildesheim (ostern 1879) inhalt: 1. Vorbemerkung vom director Ed. Rossler ; 2. Fr. CHR! KUHLAG, Griinder und Director der Taubstumm-Anstalt zu Hildesheim, von demselben ; 3. Schulnachrichten aus dem Jahre 18/8-79, von demselben ; 4. Der Rechenunterricht in Taubstumm-Anstalten vom Oberlehrer KRACK. — Druck von Gebr. Gerstenberg in Hildesheim.

The seventh annual report of the Church Mission to Deaf-Mutes, New-York, 1879. New-York, J. H. Duyckinck, 1879.

Société pour l'instruction et la protection des sourds-muets par l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants, fondée en 1866 par A. GROSSELIN, reconnue d'utilité publique par Décret du 10 mai 1875. Troisième Assemblée générale, 2 mai 1880. — Paris, Alph. Picard, 1880.

Announcement of the National Deaf-Mute College, Kendall Green, Washington, D. C. 1879-80. — Washington, 1880.

Twenty-first annual report of the Columbia Institution for the Deaf and Dumb. For the fiscal year ending, June 30, 1878. — Washington, 1878.

Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, par ERNEST LA ROCHELLE. — Paris, F. Debons, 1877.

Conférence sur l'enseignement des sourds-muets dans les écoles des entendants, par M. ÉMILE GROSSELIN, etc., 12 septembre 1878. — Paris, imprimerie nationale, 1879.

De l'instruction physiologique du sourd-muet. Communication faite au Congrès d'otologie de Milan 1880 par le docteur ÉDOUARD FOURNIÉ, médecin de l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, etc. — Paris, imprimerie Moquet, 1880.

Amélioration du sort des sourds-muets. — Compte-rendu des séances de la quatrième section du Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets, tenu à Paris du 23 au 30 septembre 1878. — Paris imprimerie nationale, 1879.

On Teaching the Dumb to speak. Being remark on the best mode of educating children who are totally deaf but *not* dumb, or who are deaf *and* dumb. By JAMES PATTERSON CASSELS, M. D., M. R. C. S. Lond., etc. — Glasgow; J. Hadden, 1878.

L'audifono, l'elettroforo e i sordomuti. Lettera del dottor BARGELLINI, di Firenze, al dottor CERRUTI, di Torino (Estratto dall'*Imparziale*. — Firenze, tip. Cooperativa, 1880)

PUBLICATIONS SUR LE CONGRÈS

Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti (V. numeri 35-36, 30 settembre e 14 ottobre 1880 dell'*Educatore italiano*, diretto da P. FORNARI, in Milano, Giacomo Agnelli).

Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets. Rapport adressé à M. Eugène Pereire, président du Comité d'organisation par ERNEST LA ROCHELLE, secrétaire du Comité. — Paris, M. Saint-Jorre, octobre 1880.

Les institutions des sourds-muets en Italie et le Congrès de Milan. Rapport adressé à monseigneur l'évêque de Soissons et Laon et à MM. les membres du Conseil d'administration et de perfectionnement de l'Institut de Saint-Médard-les-Soissons, par M. le chanoine L. BOURSE, directeur, à l'occasion de l'introduction de la méthode orale pure dans cet établissement. — Citeaux, 1880.

Report of the proceeding of the international Congress on the education of the deaf, held at Milan, septembre 6 th -11 th, 1880 ; taken from the english official minutes, read by A. A. KINSEY, secret, of the english-speaking section of the Congress. — London, W. H. Allen, 1880.

Rapport au ministre de l'Intérieur et des Cultes sur le Congrès international réuni à Milan du 6 au 12 septembre pour l'amélioration du sort des sourds-muets, et sur l'état de l'instruction des sourds-muets dans les principaux établissements qui leur sont consacrés en Italie, par M. FRANCK, membre de l'Institut. — Paris, 1880.

Congrès international de Milan pour l'amélioration, etc., par le

docteur PEYRON (Dans les *Annales des maladies de l'oreille, du larynx*, etc., n°. 5, novembre, n°. 8, décembre. — Paris, G. Masson, éditeur).

Zweiter internationaler Taubstumm-Lehrer-Congress in Mailand, von J. HUGENTOBLER (Im Organ der Taubstumm- und-Blindenanstalten in Deutschland u. s. w. Rédacteur: Dr. MATTHIAS. N. 11-12 nov.-dec. 1880. — Friedberg, Verlag von Cari Bindemagel).

Milan Congress. Letter to miss ROGERS on the international Congress, held at Milan, etc., by SUSANNA E. HULL (Thirteenth annual report of the Clarke Institution for Deaf-Mutes at Northampton, Mass, for the Year Ending sept. 1, 1880, etc. — Northampton, Mass, press of the Gazette Printing Company 1880).

Rapport à M. le Président du Conseil de l'Instruction publique et des Beaux Arts, sur le Congrès international des Maîtres des sourds-muets à Milan en 1880, par A. HOUDIN, etc. — Paris, Imprimerie nationale, 1881.

Institution of Deaf Mutes by SUSANNA E. HULL (Education an International Magazine. Conductor THOMAS W.

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

