

Enseignez à l'élève que les lettres *a*, *u*, réunies ainsi, *au*, se prononcent ensemble *au* et qu'on ne les sépare point ; que les lettres *o*, *u*, réunies ainsi, *ou*, se prononcent ensemble *ou* et qu'on ne les sépare pas non plus. Alors pour décomposer la syllabe *pan*, l'élève dira *p*, *an*, *pan* ; pour décomposer la syllabe *pon*, l'élève dira, *p*, *on*, *pon*.

Cette décomposition et cette recomposition sont encore conformes aux faits tels que l'oreille les perçoit : dans *pan*, vous entendez *p*, *an* ; dans *pon* vous entendez *p*, *on*.

Toutes les décompositions et recompositions que nous conseillons dans ce livre sont aussi logiques que celles-là.

La lecture élémentaire présente cinq ordres de difficultés.

Le premier ordre de ces difficultés est dans la distinction des caractères ou lettres qui représentent la parole.

La mémoire des formes étant principalement intéressée ici c'est aux yeux de vaincre ces difficultés.

Les exercices doivent donc obliger l'élève à rapprocher les formes des lettres, à les comparer entre elles.

Le deuxième ordre de difficultés est dans la lecture de la syllabe isolée.

Ces difficultés comprennent tout le syllabaire ; elles sont d'autant plus grandes que l'usage a consacré dans notre langue plusieurs manières d'écrire le même son, la même articulation.

On verra que nous avons gradué sagement les difficultés du syllabaire, et que nous indiquons les moyens de les vaincre sans trop de peine.

Distinguer les syllabes dans les mots, voilà le troisième ordre de difficultés.

Si l'on divise les mots en syllabes, ou plutôt si l'on sépare les syllabes par des espaces en blanc ou par des tirets, la lecture des mots ainsi préparés ne laisse aucun nouveau travail pour l'élève, et les difficultés ne sont qu'éclipsées.

Lei se présente une question importante.

Après les syllabes, doit-on offrir aux élèves des mots isolés ou des phrases à lire ?

Il ne faut pas une grande expérience pour se convaincre qu'un enfant ne peut pas, au début, embrasser ni même saisir le sens de la moindre phrase, à moins d'y passer un temps que l'on doit mieux employer en l'exerçant sur les premiers ordres de difficultés. Il serait donc à peu près indifférent de lui présenter des phrases ou des mots isolés ; mais, les mots isolés permettant de répéter plus souvent les derniers faits étudiés, nous devons les préférer aux phrases.

Le quatrième ordre de difficultés réside dans la lecture des mots isolés à la première vue.

Ces difficultés se compliquent de la composition des syllabes et du nombre de syllabes des mots.

Mais que faut-il faire pour lire un mot ?

Il faut : 1^o distinguer l'une après l'autre les syllabes qui composent le mot ; 2^o les analyser successivement ; 3^o faire la synthèse de chacune immédiatement après l'analyse ; 4^o s'en rappeler la suite pour les dire rapidement dans l'ordre où elles sont placées.

On ne peut faire autrement. Si vous en doutez, observez ce que vous faites quand vous rencontrez un mot un peu long que vous n'avez jamais lu.

Cet ordre de difficultés renferme donc, de plus que le troisième, l'obligation de se rappeler la suite des syllabes des mots qu'on analyse. Ce n'est au fond qu'une difficulté de mémoire, et cette difficulté explique pourquoi l'on répète les premières syllabes des mots à mesure qu'on épelle ou décompose les suivantes, jusqu'à la dernière.

Voilà comment un examen approfondi nous a fait revenir à l'épellation ou décomposition réitérée des mots, qui exerce les enfants sur les quatre premiers ordres de difficultés à la fois.

Ceci explique aussi pourquoi les enfants qui apprennent par la méthode sans épellation sont généralement si longtemps pour arriver à la lecture courante.

Ce n'est qu'après avoir remarqué et déploré ce retard que

nous en avons cherché la cause dans l'analyse des difficultés de cette étude.

Le cinquième ordre de difficultés est dans la lecture des phrases.

C'est ici que la gradation est difficile et peu connue.

Ces difficultés sont compliquées par la composition des syllabes, par le nombre de syllabes des mots, par la construction et par le nombre des membres de la phrase, et enfin par le travail que doit faire l'esprit de l'élève pour en comprendre le sens.

Cette complication de difficultés ne nous a pas échappé un seul moment dans la composition de nos "Lectures graduées," qui sont la suite inséparable de la Citologie.

Quand faut-il enseigner à écrire aux jeunes enfants ?

Nous recommandons très-expressément d'enseigner à écrire aux jeunes enfants en même temps qu'à lire. Loin de se nuire, ces deux études pourraient au besoin s'entr'aider.

Quoique très-petite, la main d'un jeune enfant peut fort bien tenir une plume, ou plutôt un crayon, car nous conseillons l'ardoise pour commencer, ou tout au moins le crayon à la mine de plomb, si l'on veut écrire sur le papier dès le début.

D'ailleurs l'écriture est un moyen de varier les occupations d'un enfant, et, sous ce point de vue seulement, elle aurait encore son importance. La leçon d'écriture, comme toutes les leçons que l'on donne aux jeunes enfants, doit être courte, très-courte, surtout si l'enfant s'y ennue. Un changement d'exercice est le plus souvent un délassement suffisant.

Nous n'enseignons que l'écriture moyenne, et nous désirons voir bannir la grosse écriture de toutes les écoles. Nous présentons de bonnes raisons, ce nous semble, à l'appui de notre opinion : 1^o la grosse écriture est plus difficile que la moyenne, surtout pour un jeune enfant ; 2^o la grosse écriture n'est jamais employée dans l'usage ordinaire de la vie. Or pourquoi enseigner une chose difficile dont on ne doit point se servir ? Que l'on ne dise point que la grosse écriture forme la main ! Il est plus vrai de dire qu'elle la déforme. On peut très-bien délier la main d'un jeune enfant avec la moyenne ou avec les majuscules.

Les Allemands n'écrivent jamais en gros, ni même en moyen, et ils ont généralement une belle écriture. Il est vrai qu'ils n'apprennent qu'un seul genre d'écriture et une seule forme pour chaque lettre. Il ne tient qu'à nous d'en faire autant.

Quand un enfant peut-il commencer avec fruit l'étude de l'orthographe absolue ou d'usage, et comment doit-il faire cette étude ?

Le langage parlé étant composé de sons et d'articulations, et l'écriture représentant le langage à l'aide de signes ou lettres affectés à chaque son et à chaque articulation, pour écrire un mot prononcé ou dicté il faut donc : 1^o examiner de quels sons et de quelles articulations il est composé pour l'oreille, et 2^o chercher le signe qui doit reproduire aux yeux chaque son et chaque articulation.

Il y a donc ici deux opérations distinctes : l'une, qui consiste à dire de quels sons et de quelles articulations un mot est composé pour l'oreille, est un travail de l'intelligence par l'ouïe ; l'autre, qui consiste à trouver le signe qui doit représenter chaque son et chaque articulation, est un travail de la mémoire par la vue.

Mais que fait l'homme instruit lorsqu'il doit écrire un mot qu'il n'a jamais vu ? Il demande comment on l'écrit, ou bien il consulte son dictionnaire. Or le commençant, le jeune enfant, est pour tous les mots dans l'embarras de cet homme instruit. Ainsi pour apprendre à écrire les mots il faut d'abord les voir bien écrits et observer avec soin tout ce que l'orthographe de chacun présente de particulier. Il faut donc savoir lire et écrire avant de commencer l'étude de l'orthographe.

II. A. DUPONT,
La Citologie.