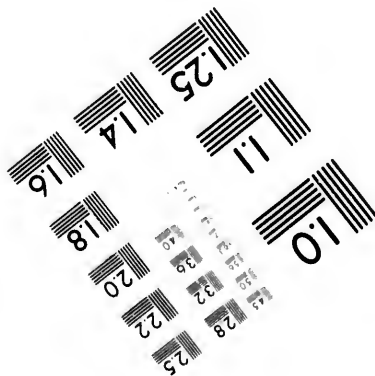
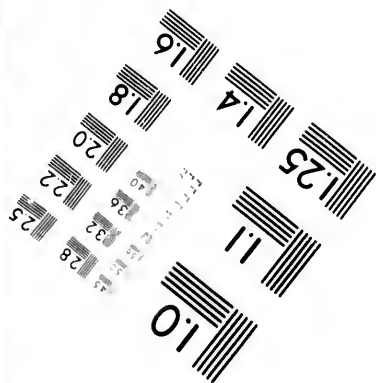
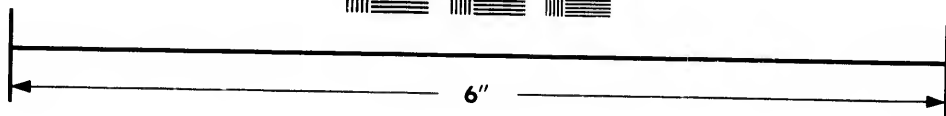
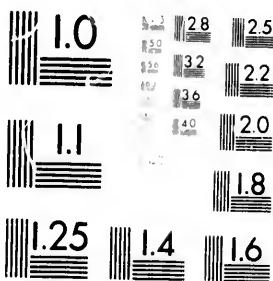


**IMAGE EVALUATION  
TEST TARGET (MT-3)**



**Photographic  
Sciences  
Corporation**

23 WEST MAIN STREET  
WEBSTER, N.Y. 14580  
(716) 872-4503

15 28 25  
16 32  
18 22  
20  
18

**CIHM/ICMH  
Microfiche  
Series.**

**CIHM/ICMH  
Collection de  
microfiches.**



Canadian Institute for Historical Microreproductions / Institut canadien de microreproductions historiques

10

**© 1981**

Technical and Bibliographic Notes/Notes techniques et bibliographiques

The Institute has attempted to obtain the best original copy available for filming. Features of this copy which may be bibliographically unique, which may alter any of the images in the reproduction, or which may significantly change the usual method of filming, are checked below.

L'Institut a microfilmé le meilleur exemplaire qu'il lui a été possible de se procurer. Les détails de cet exemplaire qui sont peut-être uniques du point de vue bibliographique, qui peuvent modifier une image reproduite, ou qui peuvent exiger une modification dans la méthode normale de filmage sont indiqués ci-dessous.

- Coloured covers/  
Couverture de couleur
- Covers damaged/  
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated/  
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing/  
Le titre de couverture manque
- Coloured maps/  
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or black)/  
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)
- Coloured plates and/or illustrations/  
Planches et/ou illustrations en couleur
- Bound with other material/  
Relié avec d'autres documents
- Tight binding may cause shadows or distortion  
along interior margin/  
La reliure serrée peut causer de l'ombre ou de la  
distortion le long de la marge intérieure
- Blank leaves added during restoration may  
appear within the text. Whenever possible, these  
have been omitted from filming/  
Il se peut que certaines pages blanches ajoutées  
lors d'une restauration apparaissent dans le texte,  
mais, lorsque cela était possible, ces pages n'ont  
pas été filmées.
- Additional comments:/  
Commentaires supplémentaires:

- Coloured pages/  
Pages de couleur
- Pages damaged/  
Pages endommagées
- Pages restored and/or laminated/  
Pages restaurées et/ou pelliculées
- Pages discoloured, stained or foxed/  
Pages décolorées, tachetées ou piquées
- Pages detached/  
Pages détachées
- Showthrough/  
Transparence
- Quality of print varies/  
Qualité inégale de l'impression
- Includes supplementary material/  
Comprend du matériel supplémentaire
- Only edition available/  
Seule édition disponible
- Pages wholly or partially obscured by errata  
slips, tissues, etc., have been refilmed to  
ensure the best possible image/  
Les pages totalement ou partiellement  
obscurcies par un feuillet d'errata, une pelure,  
etc., ont été filmées à nouveau de façon à  
obtenir la meilleure image possible.

This item is filmed at the reduction ratio checked below/  
Ce document est filmé au taux de réduction indiqué ci-dessous.

10X	12X	14X	16X	18X	20X	22X	24X	26X	28X	30X	32X
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

The copy filmed here has been reproduced thanks to the generosity of:

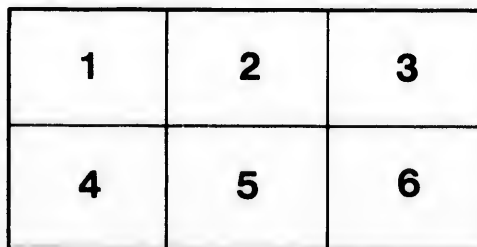
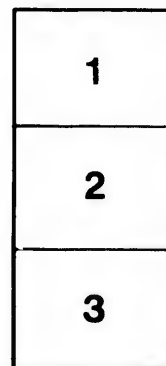
National Library of Canada

The images appearing here are the best quality possible considering the condition and legibility of the original copy and in keeping with the filming contract specifications.

Original copies in printed paper covers are filmed beginning with the front cover and ending on the last page with a printed or illustrated impression, or the back cover when appropriate. All other original copies are filmed beginning on the first page with a printed or illustrated impression, and ending on the last page with a printed or illustrated impression.

The last recorded frame on each microfiche shall contain the symbol  $\rightarrow$  (meaning "CONTINUED"), or the symbol  $\nabla$  (meaning "END"), whichever applies.

Maps, plates, charts, etc., may be filmed at different reduction ratios. Those too large to be entirely included in one exposure are filmed beginning in the upper left hand corner, left to right and top to bottom, as many frames as required. The following diagrams illustrate the method:



L'exemplaire filmé fut reproduit grâce à la générosité de:

Bibliothèque nationale du Canada

Les images suivantes ont été reproduites avec le plus grand soin, compte tenu de la condition et de la netteté de l'exemplaire filmé, et en conformité avec les conditions du contrat de filmage.

Les exemplaires originaux dont la couverture en papier est imprimée sont filmés en commençant par le premier plat et en terminant soit par la dernière page qui comporte une empreinte d'impression ou d'illustration, soit par le second plat, selon le cas. Tous les autres exemplaires originaux sont filmés en commençant par la première page qui comporte une empreinte d'impression ou d'illustration et en terminant par la dernière page qui comporte une telle empreinte.

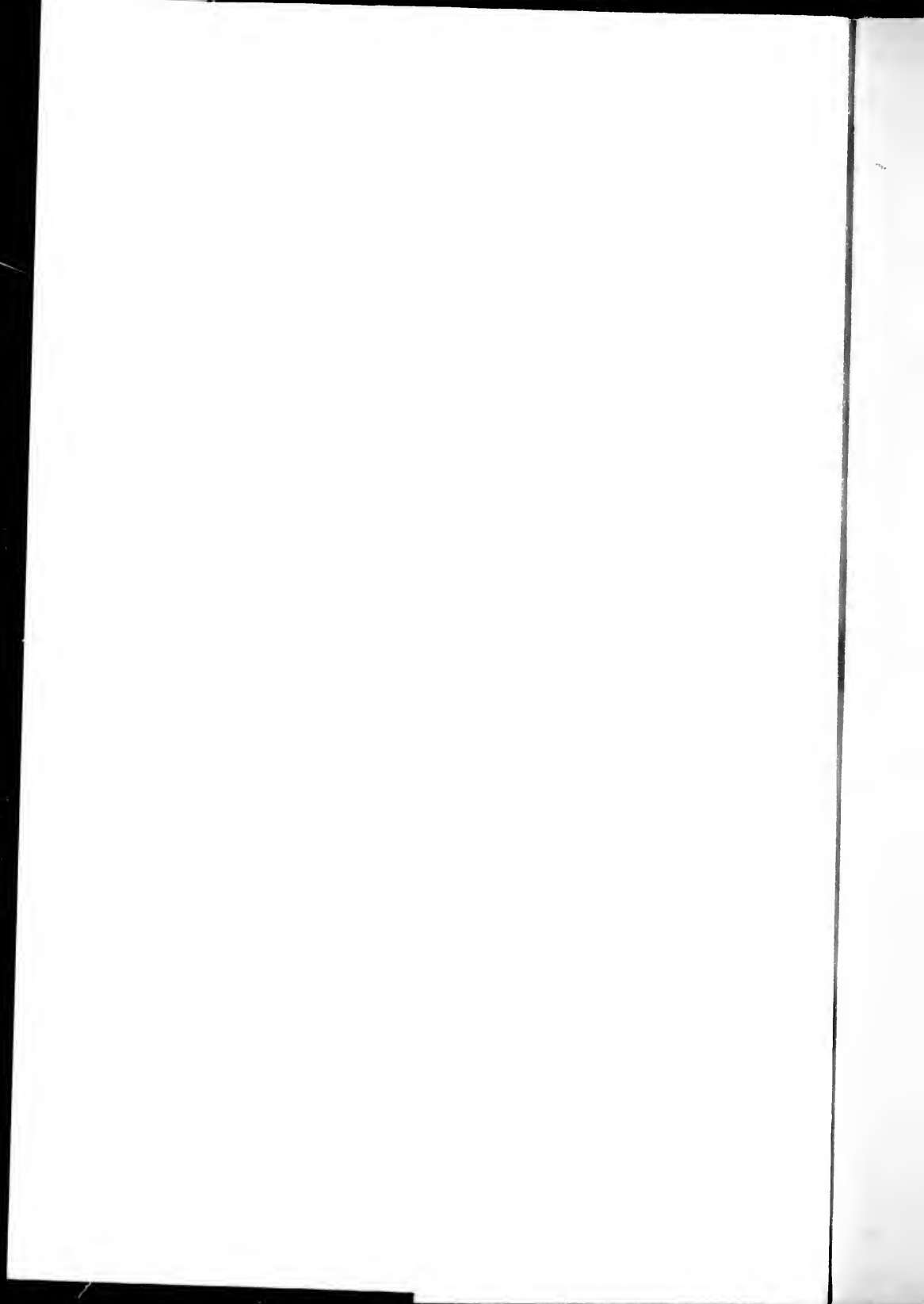
Un des symboles suivants apparaîtra sur la dernière image de chaque microfiche, selon le cas: le symbole  $\rightarrow$  signifie "A SUIVRE", le symbole  $\nabla$  signifie "FIN".

Les cartes, planches, tableaux, etc., peuvent être filmés à des taux de réduction différents. Lorsque le document est trop grand pour être reproduit en un seul cliché, il est filmé à partir de l'angle supérieur gauche, de gauche à droite, et de haut en bas, en prenant le nombre d'images nécessaire. Les diagrammes suivants illustrent la méthode.

ails  
du  
odifier  
une  
mage

trata  
o

elure,  
à





ENSEIGNEMENT

DE LA

LECTURE.



LB1525

E484

pos

tur

l'ort

cién

Pho

- U

- D

# ENSEIGNEMENT

DE LA

# LECTURE.

---

**I.**—Nécessité d'apprendre à lire aux enfants le plus tôt possible.

**II.**—Divisions de la lecture : Lecture élémentaire. — Lecture courante. — Lecture expliquée. — Lecture expressive.

**III.**—L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe doit être simultané.

**IV** - Différentes méthodes de lecture élémentaire : — Ancienne méthode dite d'Epellation. — Nouvelle méthode dite Phonique. — Supériorité de la Nouvelle méthode sur l'Ancienne — Une première leçon de lecture d'après la méthode phonique. — Du Syllabaire.

**V.** La lecture courante.

**VI** - La lecture expliquée

**VII.** La lecture expressive.

**VIII.**—La récitation.



I.

NECESSITÉ D'APPRENDRE A LIRE AUX ENFANTS  
LE PLUS TOT POSSIBLE.

---

Il est inutile de démontrer la nécessité pour l'institutrice (ou l'instituteur) de rechercher les moyens les plus propres à mettre l'enfant en état de lire promptement et de tirer un utile parti de son nouveau talent pour lui ou pour les autres.

La lecture donne pour ainsi dire à l'élève la clé de toutes les autres connaissances. Il n'est pas une branche du programme scolaire qui ne la suppose, ou dont l'étude ne se lie intimement avec la connaissance de la lecture. L'étude de la langue dans laquelle notre mère nous a appris à balbutier nos premières paroles, dans laquelle elle-même, en nous communiquant son cœur et sa pensée, nous a donné la première initiation à la vie intellectuelle et morale ; la langue que nos pères ont apportée de la noble France et qu'ils ont conservée avec un soin jaloux ; la langue que nos orateurs, nos historiens, nos romanciers et nos poètes nous ont appris à aimer ; la langue surtout relève de la lecture, mais de la lecture bien sentie et bien rendue.

De plus, quand les enfants sauront lire, il sera facile de varier leurs occupations en leur donnant différentes sortes de devoirs, tandis que les enfants qui ne savent pas lire, s'occupant constamment des mêmes choses, se fatiguent et s'ennuient durant les longues heures de classe. Dans de telles conditions, le maintien de l'ordre, du silence, parmi les commençants, devient très difficile pour ne pas dire impossible. Au contraire, lorsque leurs occupations sont variées, le temps de l'école leur paraît infiniment plus court.

L'instituteur, ou l'institutrice, a donc intérêt à apprendre à lire aux commençants le plus rapidement possible. Le jour où un tout jeune élève sait lire couramment, ce jour-là il devient *actif*, il cesse d'être un obstacle à la bonne discipline dans la classe.

---

## II.

### DIVISIONS DE LA LECTURE.

---

L'enseignement de la lecture comprend : la lecture *élémentaire* ou mécanique, la lecture *courante*, la lecture *expliquée* et la lecture *expressive*.

La lecture élémentaire apprend aux commençants à distinguer les lettres, à les prononcer et à réunir les sons représentés par ces lettres pour en former des syllabes, des mots et des phrases.

La lecture courante les rend aptes à lire d'une manière juste, nette, claire et assez rapide, une succession de phrases liées par le sens, en prononçant correctement les mots, sans les estropier, ni les répéter, faisant entendre avec exactitude les sons et les syllabes, et observant les repos et les liaisons pour autant que l'harmonie ne s'y oppose point.

La lecture expliquée suit de près la lecture élémentaire et la lecture courante, on plutôt les accompagne toutes les deux. Elle précède la lecture expressive qui ne saurait s'enseigner sans la lecture expliquée. On entend par la lecture expliquée celle dans laquelle on rend compte du sens des mots en y joignant les explications grammaticales, étymologiques et autres.

La lecture expressive consiste à marquer parfaitement par les intonations, les inflexions et les mouve-

ments de la voix, les différentes vues de l'esprit et les divers sentiments de l'écrivain. Dans la lecture expressive, il ne s'agit plus de rendre compte de chaque mot et de sa valeur, mais il s'agit, surtout, de traduire, par l'expression de la voix, les sentiments exprimés par un auteur dans un ouvrage.

---

### III.

#### ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ DE LA LECTURE, DE L'ÉCRITURE ET DE L'ORTHOGRAPHE.

---

Les meilleurs autorités pédagogiques s'accordent à dire que l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe doit être mené de front avec l'enseignement de la lecture et de manière à être une répétition constante des leçons de lecture.

Dans un récent traité de méthodologie, nous lisons à ce sujet les remarques qui suivent :

“ Quelle que soit la méthode à laquelle on accorde la préférence, il convient de combiner la lecture avec l'écriture et l'orthographe, considérant toutefois les deux dernières spécialités comme accessoires et comme moyens d'atteindre plus promptement et plus sûrement le but de la première. Cette combinaison est non seulement avantageuse à l'enseignement de la lecture, mais encore au progrès de la généralité des élèves et à la bonne tenue de l'école. En effet, elle repose sur la nature même des choses : la lecture, l'écriture et l'orthographe sont des auxiliaires naturels l'une de l'autre, puisqu'elles se proposent une fin unique : la communication écrite des pensées ; elle développe simultanément un plus grand nombre de facultés : l'attention, l'imagination, le juge-

ment, l'œil et la main ; elle hâte les progrès de l'élève qui apprend plusieurs choses à la fois, et qui parvient plus facilement à les bien connaître et à les retenir ; elle rend les leçons moins monotones et plus attrayantes par la variété qu'elle y introduit ; enfin, elle favorise convenablement la discipline de l'école et l'économie du temps, en tenant tous les élèves occupés, et en permettant à l'instituteur de mieux distribuer ses moments et ses soins, entre les différentes divisions dont se compose la classe. La supériorité de cette méthode combinée est incontestable”.

Les enfants éprouvent beaucoup de difficulté à apprendre à lire précisément parce qu'on les condamne à cinq ans, à six ans, à sept ans, peu importe, au supplice de l'abstraction et de l'analyse la moins intelligible.

“ Cette difficulté réside dans le fait même de l'analyse ou décomposition des sons en syllabes et en lettres, opération mentale bien laborieuse pour un cerveau de cinq à six ans. N'est-il pas évident qu'elle sera facilitée, comme toute opération de ce genre, par l'emploi des *signes*, s'ils sont mis à la disposition de l'enfant, si l'enfant lui-même marque ainsi le rapport existant entre la parole articulée et la parole écrite ? Il ne suffit pas qu'il sache que tel signe imprimé dans un livre ou tracé au tableau représente tel son, *il faut qu'il le trace de sa propre main en même temps qu'il prononce le son correspondant* : l'analyse mentale prend corps sous ses yeux, l'abstraction disparaît autant qu'elle peut disparaître”.(1)

Maintenant, voyons les procédés de ce système

---

(1) Rousselot.

UNE LEÇON SIMULTANÉE DE LECTURE-  
ÉCRITURE ET D'ORTHOGRAPHE.

---

Le maître est au tableau ; les enfants ont leur ardoise. Ici, cédonz la parole à un maître de la pédagogie moderne :

“ Le maître montre un dessin représentant un objet connu (le mieux serait qu'il le dessinât lui-même, comme cela a lieu dans quelques écoles américaines) : un chat, un rat, une noix, un oiseau, mais d'abord des monosyllabes. Il écrit le nom au-dessous, le prononce et le fait répéter. Ce n'est encore qu'un exercice intuitif de langage, une espèce de leçon de choses ; il deviendra un exercice de lecture par la décomposition des sons, le maître faisant prononcer *isolément la voyelle* et montrant ensuite comment les consonnes y ajoutent un son complémentaire. La parole et l'ouïe ont joué jusqu'ici le rôle le plus actif, bien que la vue les ait, pour ainsi dire, mises en train ; la vue va maintenant prendre la première place avec la main ; le maître, écrivant lui-même chaque lettre du mot, le fait reproduire par les enfants sur l'ardoise.

“ Avec des combinaisons de mots peu compliquées, on arrive à composer des phrases courtes et simples, et on passe avec une rapidité relativement considérable à la lecture dans le livre ”

Autant que possible, le premier livre des enfants, ou syllabaire, doit être illustré et ne présenter que des objets connus. A défaut de livre illustré, l'institutrice peut se procurer, un peu partout, des gravures représentant les êtres les plus connus des enfants.

Mais continuons à citer notre maître : “ Si l'instituteur prend soin en outre de donner de bonnes habitudes

d'articulation et de prononciation, l'enfant apprendra à lire d'une façon intelligente et naturelle. Le maître lira d'abord, à haute et intelligible voix, le mot, les mots ou la phrase, en accentuant avec soin, en montrant même le jeu des organes vocaux dans telle ou telle articulation ; les élèves répéteront après lui, avec les mêmes inflexions et sur le même ton. C'est une manière de rendre la prononciation identique parmi des enfants nombreux et dont l'organe ne se ressemble pas.

“ La leçon de lecture-écriture contribue ainsi à l'éducation de l'oreille, de l'œil, de la main et de la parole ; l'enfant apprend à *regarder*, à *écouter*, à *parler* ; faut-il ajouter qu'il apprend à *penser* ? C'est une application directe de la méthode intuitive, simplifiant les procédés, mais ne cherchant cette simplification que dans une soumission intelligente aux lois de l'esprit humain. ”

On hérite encore, ici, à abandonner l'ancienne épellation, utile et nécessaire pour l'étude de l'orthographe. Comme nous le verrons dans un instant, lorsque nous traiterons des différentes méthodes de lecture, il ne s'agit pas de renoncer absolument à l'épellation, *il s'agit seulement de ne plus commencer par là*. Rien n'empêche d'y revenir, quand l'enfant sait lire ; alors, elle est vraiment l'épellation orthographique. D'ailleurs, et c'est un dernier avantage du système de lecture-écriture, *l'orthographe d'usage* s'apprendra déjà par le fait de reproduire exactement les lettres de chaque mot, pour peu que le maître y tienne la main.

Il est bien entendu que cette méthode est pour les commençants et ne dispense pas par la suite des leçons distinctes de lecture et d'écriture.

---

IL FAUT DÉBUTER PAR LES EXERCICES PRÉLIMINAIRES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE (1)

“ On s'imaginerait à tort que les enfants de six à sept ans soient en état de lire et de reproduire dès leur entrée à l'école, les lettres, même les plus simples. Aussi convient-il, est-il même *indispensable* de faire précéder la lecture et l'écriture proprement dite, d'exercices préliminaires ayant pour but, les uns d'exercer la vue et la main, les autres de former l'ouïe et les organes de la parole, enfin de quelques leçons d'intuition destinées à familiariser les élèves avec certains objets (tableau, craie, ardoise) ou certains termes (son, lettres, syllabe) dont la connaissance est nécessaire pour l'intelligence des leçons qui leur seront données.

Les exercices graphiques, qui se confondent avec les premières leçons de dessin, consisteront particulièrement à réunir des points par des lignes droites et à tracer ainsi, suivant la position relative des points, des verticales, des horizontales, des obliques, des parallèles, des perpendiculaires, etc ; et à former des jambages droits, des jambages arrondis en bas, en haut, des jambages à double rondeur ; à réunir des jambages par des réunions, etc.

Les exercices vocaux préparatoires à la lecture, peuvent se faire par deux procédés inverses : 1° Emission des sons simples (*a, e, é, è, i, o, u, etc.*) : On les fait d'abord reproduire, rechercher ensuite dans les mots connus, réunir enfin à d'autres sons connus pour former des syllabes ; 2° Décomposition de propositions en mots, de mots en syllabes, de syllabes en sons. Rendre cette décomposition intuitive à l'aide du tableau noir. Le

---

(1) Les conseils qui suivent sont tirés de la Méthodologie du Frère Achille.

deuxième procédé est plus rationnel. Au reste, les deux peuvent se combiner : le premier, qui est synthétique, servira pour l'écriture au tableau noir ; le second, qui est analytique, servira pour l'exercice oral."

---

UN PROCÉDÉ PRATIQUE POUR ENSEIGNER SIMULTANÉMENT LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET L'ORTHOGRAPHE.

---

Nous ne saurions recommander rien de plus propre à faciliter l'enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe que le *Nouveau Cours Canadien d'Écriture droite* par John Ahern, ouvrage approuvé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. *Ce Cours d'écriture droite* est une innovation. L'écriture marche de concert avec la lecture dans le cahier No 1. Des dessins servant à illustrer les modèles sont placés au haut de chaque page. Accompagnant ces dessins, sont des mots ou des phrases imprimés en Romain (caractère ordinaire des livres). Ces mots et ces phrases gravés forment les modèles. L'écriture employée est une écriture droite, facile et élégante. Cette nouvelle manière de présenter le sujet facilite la tâche du maître et donne à l'élève le secours dont il a besoin au moment où il en a le plus besoin, c'est-à-dire lorsqu'il commence à apprendre. Les dessins excitent son intérêt. Dans tous les cahiers de la série, les phrases qui servent de modèles traitent autant que possible des matières du programme d'études. La gradation est parfaite et l'écriture, dans chaque cahier, est de grandeur uniforme.

---



VI.  
LECTURE ÉLÉMENTAIRE.  
DIFFÉRENTES MÉTHODES.

---

Nous sommes arrivés à la partie la plus importante de notre étude de la lecture. En effet, la lecture élémentaire n'est-elle pas la base même de l'enseignement, le point de départ du cours d'études primaires ?

Quelle méthode convient-il donc de suivre pour apprendre à lire couramment aux enfants, au moins dès la première année de scolarité ?

Avant d'exposer ce que nous croyons être les procédés les plus propres à conduire rapidement et sûrement l'enfant à la lecture courante, nous allons rappeler comment on enseigne à lire dans la presque totalité de nos écoles. Dans notre province, on suit encore dans l'enseignement de la lecture une méthode qui est abandonnée en France et en Belgique depuis plus de quarante ans, une méthode, comme nous allons le démontrer, qui est absolument contraire à la marche naturelle de l'intelligence et surtout de l'intelligence infantine. Cette méthode c'est :

L'ANCIENNE MÉTHODE, DITE D'EPELLATION.

La méthode d'Epellation, dont on se sert encore dans presque toutes nos écoles, considère le mot écrit comme un assemblage de lettres et non comme la représentation d'un son ou d'un groupe de sons. Les lettres seules étant considérées comme les éléments du mot, on commence par les faire *étudier toutes à la fois*, en leur donnant un nom particulier, *qui ne sera presque jamais rappelé dans les mots qu'elles sont destinées à former*. Quand les enfants sont arrivés à les distinguer parfaitement, on les exerce en-

suite à décomposer les mots en les prenant une à une et en les nommant de leur nom particulier. Après cette analyse, on fait la synthèse du mot ou plutôt la synthèse de chaque syllabe que l'on prononce comme elle doit l'être, sans tenir compte de l'épellation particulière des lettres.

Voici un exemple :

Supposons que l'enfant ait à lire le mot *champignon*. On analyse d'abord ainsi la première syllabe : *Cé, ache, â, ène*, on fait ensuite la synthèse en prononçant *cham*, et l'on continue en disant : *pé, i, pi ; gé, ène, ô, ène, gnou*.

“ Etrange analyse et non moins surprenante synthèse ! — dit Vincent, inspecteur d'enseignement primaire, en France — dont l'une étudie les éléments desquels on ne saurait induire l'autre, qui, à son tour, fait un tout avec des éléments ne pouvant absolument pas le constituer. ”

D'après l'ancienne méthode, ou méthode d'épellation, chaque syllabe est considérée comme ayant autant d'éléments que de lettres, exemple : le mot *austérité* s'épelle : â - u - s : *aus*, t - é accent aigu : *té* — *austé*, r - i : *ri* — *austéri*, t - é accent aigu : *té* — *austérité*. Cette épellation est généralement accompagnée d'un petit ton chantard très désagréable.

Le procédé d'épellation est absolument illogique et ne tient aucun compte de l'âge des élèves qui le subissent.

Prenez les mots *agréable, mouchoir, cheval, psanne, pyramide, structure* et épelons-les. *Aggréable* : â - gé - erre - é accent aigu — *gré* : *âgré*, â : *âgréâ*, bé - elle - é - ble : *agréable*. Il est impossible à travers ce galimatias, qu'un pauvre enfant de six à sept ans découvre le mot *agréable*. On lui a fait dire au commencement et au milieu du mot : â (grave), mais en lisant tout le mot on le force à pro-

noncer *a* (aigu). Il a épelé : *bé - elle - é*, suivant l'oreille ces trois lettres doivent donner la syllable *blé*, mais non, on oblige l'élève, contrairement à la logique, à prononcer *ble*. *Bé - elle - é* : *Ble!* ça n'a pas de sens commun. L'analyse des autres mots nous offrirait de nouveaux amusements. Mentionnons seulement l'effort désarticulant que les bambins sont obligés de faire pour épeler : *p - i grec* ; *pi* dans le mot pyramide ; *â - gé - erre - é accent aigu* dans agréable ; *s - té - erre - u - cé - struc* dans le mot structure. Ce n'est pas surprenant si beaucoup d'enfants se dégoûtent de l'école dès la première année de leur scolarité. On se découragerait à moins.

Afin de bien faire comprendre les défauts de l'ancienne méthode que l'on persiste encore à suivre chez nous malgré les progrès qui ont été réalisés en France et en Belgique, dans l'enseignement de la lecture, nous allons citer les meilleures autorités pédagogiques de notre ancienne mère patrie à ce sujet. ”

Il y a plus de vingt ans, Théry écrivait, à la page 243 de son livre : *Lettres sur la profession d'instituteur* :

“ Je n'ai jamais fait à la vieille routine l'honneur de la nommer.

“ C'est qu'en effet rien n'est plus déplorable que la manière des anciens maîtres.

“ Les pauvres enfants prenaient machinalement un petit livre commençant par l'alphabet, continuant par des syllabes, se terminant par des phrases sans qu'il eût, dans ses diverses séries, autre chose que des lettres et des mots. Le sens y était compté pour bien peu, le hasard avait présidé à la rédaction comme il devait présider à la leçon. Le doigt de l'élève montrait les lettres, les syllabes et recevait en cas d'erreur un coup de baguette du maître. Du reste, aucune observation faite, aucune répétition rendue intéressante par

la variété des moyens ; des questions brusques et décousues, un profond ennui de cette corvée, un dégoût trop bien justifié de cette épreuve d'automate. On traînait, je ne dis pas des mois, mais des années, sur ce livre méconnaissable à force d'avoir été roulé et sali par les doigts crispés du petit malheureux. En fin de compte, on le quittait, sachant à nonner plutôt que lire et conservant aucune impression distincte, aucune connaissance acquise avec intelligence. Triste début, épouvantail placé au seuil de l'école, et qui gâtait à l'avance, par son hideux aspect, tout ce qui aurait pu intéresser dans les autres enseignements."

M. Buisson dit :

" Il y a longtemps que dans tous les pays on a critiqué la vieille manière d'apprendre à lire, celle qui, sous le nom de méthode d'épellation, commence par faire nommer les lettres au lieu de les faire prononcer, puis les fait assembler pour former des syllabes. Quand on réfléchit à toutes les difficultés qu'elle présente, à l'effort d'abstraction qu'elle exige chez les enfants, à l'impossibilité pour l'élève de saisir la correspondance entre les lettres épelées l'une après l'autre et le son composé qui en résulte, on demeure étonné qu'avec des procédés si défectueux les enfants finissent par apprendre à lire. " Quiconque sait lire, disait Ducloux, sait l'art le plus difficile s'il l'a appris par la méthode vulgaire. "

Ducloux et Buisson ont cent fois raison, ainsi que tous ceux qui s'élèvent contre un tel procédé d'enseignement. Mais la routine l'emporte sur la raison et beaucoup de nos maîtres et de nos maîtresses, imbus de préjugés, n'en continuent pas moins à torturer leurs élèves en leur imposant un travail aussi pénible que fastidieux.

Vincent, que nous avons mentionné il y a un instant, citant Buisson, ajoute : " Nous nous permettons donc d'insister encore, d'appuyer plus fortement si c'est possi-

ble. L'étude que l'enfant est obligé de faire tout d'abord des vingt-cinq lettres de l'alphabet, est un véritable travail de Romain ; en outre, les vingt-cinq lettres sont impuissantes, prise une à une, à représenter tous les sons et les articulations qui les modifient. Un son simple, tel que *é, u, ou, an*, est tantôt représenté par une lettre, tantôt par deux, quelquefois par trois. Il en est de même d'une articulation simple. L'enfant qui décompose *an* en *â, ène* ; *ou* en *o, u* ; *ch* en *cé-ache*, est tout décontenancé, car il n'a décomposé ni *a*, ni *o*, ni *b*, ni *v*, etc. Il est bien plus surpris encore quand on lui fait dire *cé, ache, à, ème, pé, champ* ; *gé, ène, é, u, erre, gneur*. On comprend qu'un tel exercice ne satisfait pas l'intelligence. Aussi, les résultats se font-ils longtemps attendre, et ils ne sont pas rares les enfants élevés par ce système, qui ânonnent pendant deux ou trois ans avant de lire couramment. Mais fût-il aussi rapide qu'il est lent, il n'en faudrait pas moins l'abandonner pour de sérieux motifs. Il y a le grave défaut de contraindre l'enfant à faire une fausse opération intellectuelle, de lui donner une mauvaise habitude d'esprit en l'amenant à formuler une conclusion que les prémisses ne contiennent pas. Il répète *champ, gneur, gnon*, parcequ'on lui dit de le répéter ; il croit ce qu'on lui dit, mais il ne le sait pas ; il ne voit pas la vérité de ce qu'il énonce, puisque son étude antérieure ne l'y a en rien préparé."

Écoutez Paul Rousselot maintenant : " Apprendre à lire par la méthode vulgaire est la chose du monde la plus difficile : chacun n'a qu'à en appeler à ses souvenirs personnels. Il est vrai qu'on oublie vite les maux passés ; mais, à défaut de mémoire, la moindre réflexion suffit pour faire découvrir qu'une telle méthode est contre nature.

" Il y a un peu plus de deux siècles que Pascal et les Grammairiens de Port-Royal s'en sont aperçus.

“ C'est se contredire soi-même, disaient-ils, que de  
“ montrer à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut  
“ prononcer que quand ils sont joints avec d'autres, car  
“ en prononçant séparément les consonnes et les faisant  
“ *appeler* (nous disons maintenant *épeler*) aux enfants,  
“ on y joint toujours une voyelle, savoir *e*, qui n'est ni  
“ de la syllabe, ni du mot, ce qui fait que le son des lettres  
“ appelées est tout différent des lettres assemblées. Par  
“ exemple, on fait appeler <sup>(1)</sup> à un enfant ce mot *bon*,  
“ lequel est composé de trois lettres, *b, o, n*, qu'on leur  
“ fait prononcer l'une après l'autre. Or *b* prononcé seul  
“ fait *bé*; *o* prononcé seul fait encore *ô*, car c'est une  
“ voyelle; mais *n* prononcé seul fait *enne*. Comment  
“ donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on  
“ lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois  
“ lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique  
“ son, *bon*. On lui a fait prononcer quatre sons (*bé, ô, enne*),  
“ dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite :  
“ Assemblez ces quatre sons et faites-en un, savoir : *bon*.  
“ Voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre; et il n'ap-  
“ prend à les assembler que parce que son maître fait  
“ lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles  
“ cet unique son, *bon*.”

On ne saurait mieux démontrer la fausseté de l'ancienne méthode d'épellation. Et dire qu'il y a plus de deux siècles que ces judicieuses remarques ont été faites par les religieux de Port-Royal. Cependant, dans notre pays, nous en sommes encore à discuter si l'ancienne méthode de lecture, rejetée dans tous les pays de langue française, à l'exception de la province de Québec, nous en sommes encore à discuter, disons-nous, si l'ancienne méthode de lecture ne vaut pas mieux que les nouvelles méthodes.

Enfin, une dernière opinion sur l'ancienne méthode

---

(1) On écrit *épeler* aujourd'hui; au temps de Pascal on disait *appeler*.

d'épellation. C'est celle de Charbonneau, auteur d'un traité de pédagogie très apprécié des connaisseurs.

“ Si l'ancienne méthode de lecture, dit Charbonneau, n'avait d'autre tort que celui de faire désigner les lettres par leurs noms, pour apprendre à lire, elle ne mériterait pas tous les reproches qu'on lui a adressés, car l'appellation des lettres n'est qu'un détail, un simple procédé dans une méthode. Nous en dirions volontiers autant de l'épellation elle-même : tout cela ne forme pas un élément important d'une méthode, bien loin de la constituer dans son entier et de la distinguer essentiellement des autres. Mais ce qui caractérise l'ancienne méthode de lecture et doit la faire repousser absolument, c'est l'absence de tout ordre, au moins logique et raisonnable, non seulement dans la classification des lettres, mais dans celle des syllabes et de leurs éléments, dans leurs combinaisons et dans l'agencement des exercices pratiques qui s'y rapportent, exercices dépourvus d'ailleurs de toute application immédiate à la fois intéressante et utile ; et plus encore peut-être le silence qu'elle garde sur les moyens et procédés à employer par le maître dans tout le cours de cet enseignement.”

En voilà suffisamment pour démontrer jusqu'à quel point l'ancienne épellation est anti-pédagogique.

---

#### NOUVELLE MÉTHODE DITE PHONIQUE.

---

D'après ce procédé, le plus rationnel, la syllabe ne se décompose qu'en deux éléments : le *son* et l'*articulation*. Exemple, *bâton* s'épelle : be - â : bâ, te, on - ton, bâton ; *pyramide* : pe - y <sup>(1)</sup> : py, re - a <sup>(2)</sup> : ra, pyra,

(1)— *i*, ne pas dire *i grec*.

(2)— *a* aigu, comme dans le mot *pape*.

me - i : mi, pyrami, de - e : de, pyramide ; *charité* : che - a : cha, re - i : ri, chari, te - é : té, charité ; *monde* : me - on : mon, de - e : de, monde ; etc.

Dans cette méthode <sup>(1)</sup>, le mot est considéré comme un composé de syllabes et non comme un composé de lettres. Dans la syllabe on ne distingue que *deux éléments* : le SON et L'ARTICULATION qui le modifie.

On commence par l'étude des signes des sons, qu'ils soient représentés par une lettre ou par plusieurs, et l'on fait lire : *a, o, u, an, un, on, ou, oi*, etc., *sans tenir compte des lettres*. On apprend ensuite à distinguer les signes des articulations en leur donnant des noms aussi peu sonores que possible, et *b, p, m, ch, gn*, se lisent : be, pe, me, che, gue, etc., etc. — le mot champignon, cité plus haut, se lit alors : *che - am : cham, pe - i : pi, gue - ou : gnon*.

“ Il n'est pas douteux pour personne, dit Vincent, que ce procédé soit de beaucoup supérieur à l'ancien. Il ne satisfait pas non plus complètement la raison ni les sens ; mais il est si près de la vérité qu'il ne peut leur causer une brutale surprise. Les résultats qu'il a produits sont tels qu'on les avait attendus. Grâce à lui, l'enseignement de la lecture est moins routinier et moins fastidieux ; cette étude est considérablement abrégée pour le plus grand bonheur des enfants et pour le plus grand avantage de l'instruction générale. ”

L'ancienne épellation décompose la syllabe en autant d'éléments que de lettres ; exemple : *cheval* : *cé - ache - é, cé - â - elle*. Le procédé phonique ne décompose le mot qu'en deux éléments : le *son* et l'*articulation* ; par exemple : *cheval* : *che - e, ce - al*.

Le *son* est le produit simple et élémentaire de la voix sans modification.

(1. — C'est procédé qu'il convient mieux de dire.



L'*articulation*, ou son articulé, est une modification du son, produite par certains mouvements des dents, de la langue, des lèvres, etc.

La langue française a treize sons proprement dits et dix-huit articulations, ou sons modificateurs.

Voici les treize sons : *a, e, é, è, i, o, u, en, ou, au*, (ou bien *en*), *in, on, un*.

Voici les dix-huit articulations : *b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, z, ch, gn, ill*.

Une *syllabe* est la réunion d'une articulation et d'un son (et quelquefois d'un son seul) qu'on prononce d'une seule émission de voix.

En passant au langage écrit, les mots ne se séparent plus en syllabes, et se composent directement de lettres. On compte vingt-cinq lettres ; mais ces lettres ne correspondent pas chacune à un son particulier ; la langue française n'a pas autant de lettres que de sons proprement dits et de sons articulés ; en outre, quelques sons peuvent se représenter par plusieurs caractères différents, qui ainsi sont équivalents dans certains cas : *en, an, em, aon*, etc.

Il y a deux sortes de lettres : les *voyelles* et les *consonnes*.

Les voyelles, dans la méthode phonique, sont les sons : *a, e, i, o, u, y*.

Et les consonnes représentant les articulations : *b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z*.

Le son est simple lorsqu'il s'écrit par une seule lettre : *a, e, i...* ; il en est de même de l'articulation : *b, c, d...* . On entend par son composé et articulation composée un groupe de voyelles ou de consonnes qui ne représentent qu'un seul son ou qu'une seule articulation :

en - on - an . . . (sons composés), ch - gn - ill . . .<sup>(1)</sup> (articulations composées).

C'est ici qu'il importe d'établir ce qui distingue la méthode phonique de l'ancienne méthode de lecture : nous voulons parler du mode de désignation, ou application des lettres. " Il importe, en effet, dit Charbonneau, de ne pas confondre le *nom* des lettres, qui est bien connu (*â, bé, cé, dé, etc.*) avec leur *valeur*, c'est-à-dire avec la prononciation qu'elles affectent quand elles sont réunies en syllables (on peut ainsi figurer cette valeur : *a*<sup>(2)</sup>, *be, que, de, fe, gue, etc.*)<sup>(3)</sup>.

Ceci posé, et dès qu'il s'agira *d'apprendre à lire* à un enfant, il sera évidemment préférable de désigner et de lui faire désigner les lettres par leur valeur et dire : *a, be, que, de, fe, etc.* Supposez, en effet, que je veuille faire lire à l'enfant la syllabe *ma*. Si, en apprenant les lettres, il les a nommées *emme, â*, il dira forcément et logiquement *emme, â* : EMMA ; il faudra le dérouter en lui apprenant que *emme* et *â* réunis se disent *ma* ; c'est une double étude et une double peine. Mais s'il a appris à désigner nos deux lettres par *me, a*, il ne s'agira plus que d'une simple élision d'*e* muet, et il lui sera bien plus facile de dire *me a* : mea, et plus vite *ma*." C'est, du reste, ce dernier procédé, cette dernière appellation que suivent la plupart des auteurs modernes : les enfants apprennent d'abord à désigner les lettres par leur valeur<sup>(4)</sup> ; mais plus tard, quand ils savent lire, et alors qu'il n'y a plus

(1) CH se prononce CHE, gn : ONE, ILL : ILE en appuyant sur l'*e* muet final, comme dans le mot famille.

(2) Aigu.

(3) Plus loin nous indiquons comment prononcer les consonnes au début de la lecture.

(4) C'est à-dire que l'on donne aux lettres la prononciation qu'elles affectent quand elles sont réunies en syllables. Ex : *table* te - a : ta, ble - e : ble = table.

à craindre de brouiller leur intelligence, on leur apprend le *nom* même des lettres, ce qui se fait sans aucune peine. Cette désignation des lettres, en effet, est celle dont ils se serviront presque exclusivement par la suite, soit dans les exercices orthographiques, soit dans toute autre circonstance.

Tandis que l'ancienne méthode oblige les enfants à apprendre une série de lettres majuscules et minuscules, italiques, gothiques, etc., etc., puis un nombre considérables de syllabes qui ne disent rien à leur esprit, la méthode phonique se contente d'enseigner : Quelques *sons simples*, quelques *articulations simples* ; puis elle combine ces sons et ces articulations qui donnent des syllabes avec lesquelles on forme immédiatement de petits mots et de petites phrases à la portée des enfants. Des sons simples on passe aux *sons composés*, aux *articulations doubles*, enfin aux diphtongues et aux autres difficultés de la lecture élémentaire ; mais procédant toujours graduellement, ne donnant à l'élève qu'une difficulté à la fois.

---

#### SUPÉRIORITÉ DE LA NOUVELLE MÉTHODE SUR L'ANCIENNE.

---

Dans l'ancienne méthode, il faut nommer toutes les lettres qui entrent dans chaque syllabe du mot ; par exemple le mot *imminent* : il faut dire : *i - emme : ime, emme - i : mi, enne - é - enne - té : neut : imminent.*

Voilà le procédé encore suivi dans la plupart de nos écoles, bien que les maîtres de la pédagogie moderne soient tous d'accord à déclarer ce procédé anti-pédagogique.

La nouvelle méthode<sup>(1)</sup> consiste à décomposer les mots en syllabes et les syllabes en deux éléments seulement : le son et l'articulation. On fait lire les sons sans tenir compte des lettres et des accents. Ex : a - e - é - è - i - o - u - y ; an - ou - ou - in - an, etc. Il faut prononcer ces sons sans avoir recours à l'épellation et leur donner leur valeur réelle. Ainsi, nous devons prononcer a aigu, e muet. (non pas é), o aigu<sup>(2)</sup>, y se dit i et non pas i grec.

Quant aux consonnes, on met un e muet après chacune d'elle : be, de, fe, le, me, ne, pe, re, se, te, ve, xe (quelque, vivement) ze.

Quelques mots épelés d'après la méthode phonique en feront connaître le mécanisme et feront voir qu'elle est parfaitement compatible avec l'étude de l'orthographe, du moment que la lecture et l'écriture sont enseignées simultanément.

Prenons le mot *moulin*. L'enfant a appris que les lettres o, u, réunies, ne forment qu'un seul son : ou, et que i, n, font in. De plus on lui a fait comprendre que l'articulation me (m) placée devant le son ou le modifie et fait mou, et que le (l) placé avant in fait lin ; en voyant ce mot, il dira naturellement : me - ou : mou, le - in : lin : moulin, et ainsi des mots : bouton : be - ou : bou, te - ou : tou : bouton ; couteau : ke<sup>(3)</sup> - ou : cou, te - au : teau : couteau, etc., etc.

On le voit, la nouvelle méthode fait disparaître tout ce qui rend dans nos écoles le premier apprentissage de la lecture pénible et fastidieux. Ainsi, plus de répétition sans fin de lettres et d'assemblages de syllabes qui

(1) A proprement parler, procédé phonique.

(2) Comme dans le mot votre.

(3) Il est bon de remarquer ici que c se prononce ke dans le procédé phonique ; ce n'est que par exception que cette consonne représente cé ou ce.

ne disent rien à l'esprit de l'élève ; au lieu de ces exercices monotones d'épellation où l'enfant joue un rôle machinal et passif, le maître fait tout de suite lire et écrire des mots et des phrases. Chaque mot lu sur le tableau de lecture, puis écrit au tableau noir, enfin lu de nouveau dans le syllabaire et copié par l'élève sur l'ardoise ou le cahier, donne lieu d'abord à de petites leçons de choses, et plus tard, à mesure que le niveau s'élève, à des questions de langue, d'orthographe, de grammaire, quelquefois même de notions de sciences usuelles, d'histoire et de géographie.

---

#### UNE PREMIÈRE LEÇON DE LECTURE D'APRÈS LA MÉTHODE PHONIQUE.

---

Dans les Notes pédagogiques qui accompagnent les *Règlements scolaires* du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, on lit ce qui suit concernant l'enseignement de la lecture élémentaire :

“ Le moyen le plus pratique d'enseigner les lettres aux commençants, c'est de les tracer sous leurs yeux sur le tableau noir.

“ Il n'est pas nécessaire d'enseigner toutes les lettres de l'alphabet avant de commencer l'étude des mots. Mieux vaut en enseigner trois ou quatre pour commencer, et étudier tout de suite de petits mots qu'on peut former avec ces lettres. On forme des mots nouveaux à mesure qu'on amène des lettres nouvelles.

“ Les tableaux de lecture sont d'une grande utilité. Les premières leçons se donnent sur le tableau noir et sur les cartes. Le livre vient ensuite, et on s'en sert de plus en plus à mesure que les élèves avancent.

“ Le système combiné de lecture-écriture offre de grands avantages.”

Cette direction pédagogique convient surtout à la nouvelle épellation (procédé phonique). En effet, elle conseille d'arriver le plus tôt possible à l'étude du *mot*. Or, il est admis que le procédé phonique conduit bien plus rapidement à l'étude du *mot* et de la *phrase* que l'ancien procédé.

Nous voilà donc fixés sur le procédé à suivre.

*Passons à la leçon pratique.*

Les enfants sont rangés en demi cercle devant le tableau-lecture <sup>(1)</sup>. Le maître désigne le son *a* (aigu), puis le prononce très clairement. Les élèves répètent à leur tour. Faire remarquer à ces derniers que le son *a* (*aigu*,) se rencontre très souvent dans le langage. Ex : Le pape sera *sage*. La rame de *Maxime*. Avoir soin de souligner, en prononçant chaque mot, les syllabes qui renferment la voyelle *a*.

Les élèves répètent ensemble d'abord, puis un par un, ce premier son.

Le maître trace ensuite la lettre *a* au tableau noir, et répète l'exercice qui vient d'avoir lieu sur le tableau-lecture. C'est alors le temps d'inviter les élèves à reproduire sur leur ardoise le signe qui représente le son *a*.

Lorsque chaque élève sait reconnaître, prononcer et écrire la lettre *a*, le maître passe aux voyelles *e*, *è*, *é*, *i*, suivant absolument la même méthode que pour le son *a*.

Afin de mieux frapper l'oreille de l'enfant, et pour illustrer en quelque sorte les sons *e*, *è*, *é*, *i*, il aura recours à de petites phrases du genre de celles-ci :

---

(1) Le syllabaire Cloutier, approuvé par le Comité catholique, fait d'après une méthode absolument rationnelle, est accompagné d'une série de tableaux lecture.

Maman me donnera une pomme.

Bébé a brisé sa poupée.

Ma mère et mon père m'aiment beaucoup.

La petite fille timide.

Avant de passer à d'autres lettres, le maître s'assure si les élèves connaissent parfaitement et savent écrire d'une manière satisfaisante celles qui ont été précédemment étudiées.

Une fois ces cinq sons : *a, e, é, è, i* bien sus des élèves, le maître, suivant strictement la méthode ci-dessus exposée, passe aux consonnes *b, d, f, l, m, n, p, r*, qu'il prononce : *be, de, fe, le, me, ne, pe, re*.

En faisant réunir ces quatre sons et ces huit articulations, les élèves sont en mesure de lire et d'écrire quarante syllabes avec lesquelles ils forment immédiatement des mots et des phrases : *bé-bé, da-da, pa-pa, mè-re, ra-me, pa-pe*. LE RI-RE DE BÉBÉ. LA MÈRE. LA PIPE DE PAPA FUME. LA RAME DE RÉMI.

En même temps qu'ils apprennent à lire ces petites phrases, les enfants apprennent à les écrire. Dès leur première semaine de classe, ils *lisent couramment et écrivent*, passablement, des mots et des phrases à la portée de leur intelligence.

---

## DU SYLLABAIRE.

---

Un alphabet est méthodique quand la matière qui la compose est disposée d'après un plan raisonné, procédant du connu à l'inconnu, ne donnant qu'une seule difficulté à la fois.

Voici le plan ordinairement suivi dans les manuels méthodiques :

1° Sons simples : *a, e, é, è, ê, etc.*

2° Articulations simples : *b, d, f*, etc.

Combinaisons de ces deux éléments : *ba, be, bê, pé, re*.  
Immédiatement on met le petit enfant en mesure de lire des mots qui disent quelque chose à son esprit : *pa - pa, bé - bé, mè - re*, etc.

Dès la première leçon de lecture, l'élève apprend à lire et à écrire de courtes phrases qui lui sont familières : *ma mère — le bébé — la rame — la pipe fume — Emile a sali le sofa — Anatole a tué la vipère*, etc.

Tant que l'étude des sons simples et des articulations simples n'est pas terminée, on a le soin de ne mettre devant les yeux des enfants que des mots composés de *sons simples* et d'*articulations simples*.

3° Articulations composées : *gn - ph - ch - chr - chl - ill*<sup>(1)</sup>, suivies d'un son simple : *gn - a : gna, ph - a : pha, ch - a : cha, ill - a : illa*.

4° Sons composés : *eu - au - ai - in - an - ou*, etc., suivis d'articulations simples : *b - eu : beu, d - au : dau, j - an : jan*, etc.

MOTS ET PHRASES comme dans les numéros précédents.

5° Diphtongues : *ia - ie - iè - io - ui, ieu*, etc., précédés d'articulations simples : *b - ia : bia, u - iè : niè, p - ie : pié*, etc.

MOTS ET PHRASES : etc.

6° Articulations doubles : *bl - cl - fl - tr*, etc.,<sup>(2)</sup> suivies de sons simples : *bl - a : bla, cl - a : cla, pl - a : pla*, etc., etc.,  
MOTS ET PHRASES.

7° Articulations doubles suivies de sons composés : *bl - eu : bteu, cr - eu, creu, ps - au : psau, st - u : stu*, etc.

8° Syllabes inverses : *ab - ac - ad*, etc., etc.

(1) *gne - fe - che - cre - cle - ille*. (Prononcez cette dernière comme dans famille).

(2) *Ble - cle - fle*, etc.



9° Syllabes inverses, doubles consonnes : *affe - ijfe - offe - isse*, etc.

10° Son précédé et suivi d'une articulation : *bae - bal - sate*, etc. <sup>(1)</sup>.

11° Sons composés modifiés par une articulation finale qui se prononce : *ans, ouf, euf, eur, oir*, etc.

12° *e = è* lorsqu'il est suivi 1° de *x* ou d'une consonne finale qui se prononce : *ex, eb*, etc ; 2° d'une double consonne suivie d'un *e* muet : *effe, elle*, etc.

13° Sons équivalents : *â - hâ ! ah ! ; e - eu - au ; è - hè - ai - est ; ô - au - eau - hô ; un - um - hum ; ail - aille - euil - eueille*, etc.

14° Lettres nulles : *tabac, estomac, rue, flux, jus*, etc.

15° Règles particulières pour quelques sons et quelques articulations.

16° Exercices sur les liaisons : *Les enfants heureux. Les zanfanzheureux.*

A la suite de chaque difficulté on doit mettre sous les yeux des élèves un grand nombre de mots et de phrases s'y rapportant.

Indépendamment des exercices qui se trouvent dans le syllabaire, les maîtres, pour rendre les progrès plus rapides, pourront faire des exercices oraux sur toutes les leçons. Dans la première, par exemple, après avoir exercé les enfants à montrer eux-mêmes avec la baguette telle ou telle lettre demandée, ils pourront leur faire cette série de questions :

Quelles syllabes forme-t-on avec un *b* et un *a* ? — Avec un *i* et un *n* ? — Avec un *p* et un *a* ? etc.

De quelles lettres sont formées les syllabes *sa, go, mi, fé, va, dé* ? etc.

---

(1) Syllabes closes.

Quel mot forme-t-on avec la syllabe *pè* et la syllabe *re*? — (père) — Avec la syllabe *mè* et la syllabe *re*? — (mère) — Avec la syllabe *mo*, la syllabe *ra* et la syllabe *le*? — (morale) — Avec la syllabe *ca*, la syllabe *ra*, la syllabe *bi*, la syllabe *ne*? — (carabine) — Avec la syllabe *lo*, la syllabe *co*, la syllabe *mo*, la syllabe *ti*, la syllabe *re*? — (locomotive).

Des exercices d'intelligence analogues à ceux que nous venons d'indiquer pourront être faits sur toutes les parties de la méthode. Nous recommandons surtout de fréquents exercices de récapitulation, même en dehors de ceux que comporte le syllabaire.

Il n'y a rien de plus sérieux, pour le maître (ou la maîtresse) que le choix d'un syllabaire. Il peut se tromper facilement s'il n'est pas guidé, et mettre entre les mains des enfants un ouvrage dans lequel les difficultés sont mal ordonnées, ou qui ne convient pas à l'organisation de la classe dont il a la direction.

Il est absolument nécessaire de fournir aux enfants un livre qui les fera jouir le plus tôt possible du fruit de leur travail, et ils n'en jouiront que le jour où ils pourront lire des mots représentant une idée qui leur est familière, ou traduisant une pensée qu'ils comprennent. Tous les auteurs de méthode s'accordent à dire que l'étude des vingt-cinq lettres ne dit rien à l'esprit de l'élève ni à son cœur; c'est un travail qui le fatigue et l'ennuie, et il ne faut pas s'étonner s'il s'y refuse souvent ou s'il n'y apporte jamais l'attention passionnée qu'il accorde généralement aux nouveautés.

Il faut donc repousser les syllabaires qui ne tiennent aucun compte des dispositions naturelles de l'enfant, qui l'obligent à apprendre d'un trait les vingt-cinq lettres de l'alphabet.

Si le syllabaire que vous avez choisi ne présente à

l'élève que deux ou trois voyelles, soit seules, soit associées à une consonne avec laquelle on forme immédiatement tous les mots connus qui peuvent résulter de leur combinaison ; si avec ces mots on peut construire une première phrase ; si avec ce syllabaire on peut continuer ainsi en ajoutant à chaque leçon, tantôt une voyelle, tantôt une consonne : ce syllabaire est méthodique. En le suivant l'attention des enfants est toujours excitée et leur besoin de changement satisfait. Tous les jours ils peuvent apprendre à connaître une syllabe nouvelle, à former des mots, à construire des phrases.

---

V

### LA LECTURE COURANTE

Rendre les élèves capables de lire d'une manière juste, nette, claire et assez rapide une suite de phrases liées par le sens, en articulant bien et en prononçant les mots correctement, observant les repos et faisant les liaisons nécessaires, tel est le but de la lecture courante.

La lecture courante, si elle est enseignée par une personne compétente, mettra les enfants qui l'auront apprise à bonne école en mesure d'éviter les défauts les plus saillants de notre lecture canadienne. Ces défauts, M. l'abbé Lagacé, ancien Principal de l'École normale Laval, les a résumés dans les lignes qui suivent :

“ 1° Evitez de chanter en lisant, c'est-à-dire de traîner sur les mots. 2° Ne laissez passer aucune articulation sans la porter avec énergie. 3° Veillez à ce que les sons soient donnés dans toute leur pureté ; faites attention surtout aux voyelles nasales *in, an, un, on*, à l'*é* ouvert grave, à l'*a* aigu et à la diphtongue *oi*. 4° Arrêtez, respirez souvent, très souvent. Il n'y a de bonne lecture

qu'à cette condition. Consultez en cela le sens de la phrase, la pensée. La ponctuation ne suffit pas pour déterminer les points de repos dans la lecture à haute voix. L'écriture s'adresse aux yeux, la parole aux oreilles. Ce sont deux moyens différents de communiquer sa pensée, deux voies distinctes qui peuvent se toucher en quelques points, mais qui ne se confondent pas. 5° Donnez aux lèvres la position qui leur convient ; avancez-les ou retirez-les, suivant le cas. C'est sur le devant de la bouche que se fait toute la prononciation française. 6° Ne laissez pas tomber mollement la dernière vibration des mots, du dernier mot ; c'est là qu'est l'âme de la phrase. 7° Ne passez pas au chapitre suivant avant que vous ne sachiez bien lire le précédent, quand vous devriez le répéter vingt fois. 8° Enfin, gardez votre voix naturelle, ne la forcez pas et tâchez de parler."

En comparant la lecture française avec la lecture canadienne, le même auteur a classé comme suit nos principaux défauts de prononciation :

1° Nous n'articulons pas assez en lisant ou en parlant. Ce défaut est surtout sensible lorsque nous laissons tomber la dernière syllabe du mot, ou le dernier mot de la phrase, qui sont, pour ainsi dire, comme l'âme du discours.

2° Nous donnons mal plusieurs sons de la langue ; par exemple, les voyelles nasales *in, an, un, on*, la diphthongue *oi* et l'*è* ouvert grave.

3° Nous faisons grave la plupart des *a* aigus, et trop graves ceux qui doivent l'être.

4° Nous traînons sur les mots. Nous ne parlons pas notre lecture ; nous la chantons.

Ajoutez à cela le grasseyement, qui est assez commun dans certaines localités, et vous aurez une idée de nos principaux vices de prononciation."

Il y a déjà vingt-cinq ans que M. Lagacé écrivait ces judicieuses remarques. A chacun de nous de dire si notre lecture canadienne a fait beaucoup de progrès depuis un quart de siècle.

Enfin, la lecture courante habituera les enfants à ne lire ni *trop haut* ni *trop vite* ; elle leur apprendra à grouper les mots selon le sens, au moyen des repos et de l'*accent tonique*.

---

VI.

LA LECTURE EXPLIQUÉE.

---

La lecture expliquée rend compte du sens des mots en y joignant des explications grammaticales, étymologiques et autres. “ Par elle, dit Chasteau, le maître s'assure que l'enfant comprend ce qu'il lit ; et, comme le vocabulaire de celui-ci est très restreint, comme il se trouve presque toujours, dans la lecture, des termes qu'il rencontre pour la première fois, il est nécessaire de s'assurer que tout a été bien compris par lui. De plus, à supposer même que l'élève comprenne très bien tous les mots qu'il lit, n'est-ce pas un exercice très utile que de l'accoutumer à exprimer correctement sa pensée ? Cet enseignement permet aussi de donner aux enfants une foule de notions intéressantes sur des sujets divers qui ne sont pas mentionnés dans le programme des écoles. Les enfants acquièrent ainsi des notions intéressantes et utiles sur l'industrie, le commerce, les sciences physiques et naturelles, et la lecture expliquée devient de la sorte un auxiliaire précieux de la leçon de choses. Enfin, elle est aussi un bon exercice hygiénique puisqu'elle se fait à haute voix.”

Le maître doit préparer sérieusement chaque leçon

de lecture expliquée. Ici, il importe de ne rien laisser à l'imprévu ou au hasard, car la leçon de lecture expliquée constitue une des parties les plus importantes de l'enseignement de la langue maternelle. « Le maître, s'il sait faire lire, dit Rendu, exerce sous toutes ses formes la faculté de penser. Il met en relief, en expliquant les mots, toutes les ressources de la grammaire. »

De plus, la lecture expliquée aide énormément à atteindre le but que tout éducateur doit poursuivre en enseignant la lecture, à savoir : *développer l'intelligence, former le cœur et l'esprit de l'enfant, augmenter son vocabulaire, lui inspirer le goût de la lecture sérieuse et profitable.*

Il est absolument nécessaire avant de donner aux enfants un morceau de lecture à étudier à la maison, que le maître ou la maîtresse explique, au préalable, les mots les plus difficiles.

Voici de quelle manière l'on peut s'y prendre pour donner une leçon : le maître doit d'abord lire le morceau d'une voix modérée et ferme, articulant et prononçant purement et énergiquement

Puis, il s'appliquera dans un langage facile et simple, à faire saisir aux enfants le sens du morceau. Alors, il est temps de s'assurer par des questions habilement posées tantôt à un élève, tantôt à un autre, si ce que l'on vient d'expliquer a été bien compris.

Si la leçon se donne à un groupe en particulier, on devra faire lire à chaque élève une ou deux phrases, s'assurant qu'il en a saisi la pensée générale, qu'il en comprend parfaitement le sens et la valeur des mots qui la composent.

Et si la leçon se donnait à toute la classe, il faudrait se contenter de ne faire lire que quelques élèves, attendu que le temps manquerait pour faire lire tout le monde,

vu que ces leçons ne doivent pas excéder quarante-cinq minutes, une heure au plus.

Soit par exemple, la petite fable intitulée :

#### LA SOURIS PRUDENTE.

*Une souris passait auprès d'une souricière dans laquelle on avait placé du lard nouvellement grillé. — " Je me garderai bien d'y toucher, dit-elle, mais le flairer, cela ne peut me nuire en rien." Elle approcha, flaira, toucha le lard avec son museau ; la souricière se ferma. — L'imprudente était prise.*

*Le moindre danger que nous courrions de notre plein gré peut nous conduire à notre perte.*

Le maître la lit d'abord, comme il a été dit ci-dessus. Puis la fait lire, phrase par phrase, par chaque élève, en corrigeant scrupuleusement les fautes de prononciation et d'expression. Il pose ensuite une série de questions, à peu près dans l'ordre suivant :

#### EXPLICATION DU SENS.

M.—Qu'est-ce que vous venez de lire ? Est-ce une histoire, un conte ou une fable ?

E.—C'est une fable.

M.—Pourquoi ?

E.—Parce qu'une fable est un récit sans vraisemblance, inventé pour instruire en amusant.

M.—Quelle instruction pouvez-vous trouver dans celle-ci ?

E.—Que l'on ne doit jamais s'exposer aux dangers sans nécessité.

SIGNIFICATION DES MOTS.

M.—Qu'est-ce qu'une *souris* ?

E.—C'est un petit quadrupède de l'ordre des rongeurs.

M.—Qu'est-ce qu'une *souricière* ?

E.—C'est un piège, un instrument pour prendre des souris.

M.—Qu'est que du *lard* ?

E.—C'est la chair du porc.

M.—Et le mot *grillé* ?

E.—Ce mot veut dire cuit sur le gril, instrument de cuisine servant à apprêter certaines viandes.

M.—Que signifie l'expression, *je me garderai bien* ?

E.—Cela veut dire : je prendrai bien garde, j'aurai bien soin de ne pas y toucher.

M.—Que veut dire le mot *flaïrer* ? (prononcez flérer.)

E.—Ce mot signifie sentir.

M.—Que veut dire le mot *museau* ?

E.—C'est la partie de la tête de certains animaux qui comprend la gueule et le nez.

FAMILLES DE MOTS.

M.—Chercher dans le morceau deux mots qui se ressemblent ?

E.—Les mots *souris* et *souricière*.

M.—Très bien. Le français crée des mots nouveaux, tantôt en ajoutant à d'autres mots déjà existants une terminaison nouvelle qui leur donne un nouveau sens : ainsi de *cloche* on tire *clocher*, de *rat*, *ratière*, de *lait*, *laitage*, etc.

Ces terminaisons *ier*, *ière*, *age*, se nomment *suffixes*, et l'opération par laquelle on ajoute à un mot simple une



nouvelle terminaison pour lui donner un sens nouveau s'appelle *dérivation*.

Tantôt le français crée de nouveaux mots en plaçant *devant* les mots déjà existants une particule nommée *préfixe*, qui donne au premier un nouveau sens ; ainsi du mot *constant* on forme *inconstant*, de *content*, *mécontent*, de *coudre*, *découdre*, etc.

M.—Qu'appelle-t-on *préfixe* et *suffixe* ?

E.—On entend par *préfixe* une particule qui, placée devant un mot déjà existant, lui donne un nouveau sens, et par *suffixe* celle qui s'ajoute à la fin du mot.

M.—Comment appelle-t-on la partie d'un mot qui ne change pas ?

E.—On l'appelle radical.

M.—Comment appelle-t-on les nouveaux mots formés au moyen de *préfixes* ou de *suffixes* ?

E.—On les appelle *dérivés*.

M.—Appliquons ces quelques règles à la leçon qui nous occupe. — Écrivez le mot *souris* et ajoutez à la fin le *suffixe ière*.

Un élève écrit sur le tableau : *sourisière*. — Le maître fait prononcer et les élèves lisent *sourizière*. — Est-ce ainsi qu'il faut prononcer ce mot ?

E.—Non, il faut dire *souricière* en changeant l'*s* finale en *c*.

M.—Pouvez-vous former encore un nouveau mot avec le mot radical ainsi modifié ?

E.—Oui, le mot *souriceau*.

M.—Qu'est-ce qu'un *souriceau* ?

E.—Un *souriceau* est le petit d'une *souris*.

On procédera de la même manière pour les mots *lard*, *grillé*, *garde*, etc.

EXPLICATIONS GRAMMATICALES. (1)

Q.—Comment faut-il faire cet exercice ?

R.—Cet exercice peut être fait simultanément en adressant aux élèves de chaque division des questions en rapport avec leur degré d'avancement et leur capacité.

Q.—Demandez-en des exemples ?

On commencera par demander aux élèves les moins avancés combien il y a de *noms* dans la première phrase. Ils répondront : trois — *souris, souricière, lard*.

M.—Pourquoi le mot *souris* est-il un nom ?

E.—Parce qu'il désigne un animal.

M.—De quel genre est-il ?

E.—Il est du genre féminin, parcequ'on peut mettre devant *la* ou *une*.

M.—A quel nombre est-il ?

E.—Il est au singulier parce qu'il ne désigne qu'un être.

M.—Comment ce mot s'écrit-il au pluriel ?

E.—Il ne change pas, parce que les noms qui finissent au singulier par *s, x, z*, ne changent pas au pluriel ; on dit une *souris* des *souris*.

On fera des questions analogues pour tous les noms contenus dans le morceau.

D.—Quelles questions fera t-on aux élèves du second groupe ?

R.—Ces élèves sont censés connaître les adjectifs et les pronoms : On pourra donc leur faire les questions suivantes :

M.—Combien d'adjectifs dans le morceau ?

E.—Trois : un dans le titre, *prudente*, et deux dans le texte, *imprudente* et *moindre*.

(1) Cet exercice doit se faire simultanément aux élèves des différents degrés, en ne demandant à chacun que les choses qu'il a déjà vues.

M.—Pourquoi prudent est-il adjectif ?

E.—Parce qu'il marque une qualité de la souris.

M.—A quel genre et à quel nombre est ce mot ?

E.—Au *féminin singulier*, parce que l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte.

M.—Ecrivez cet adjectif sous ses quatre formes grammaticales ?

E.—Prudent, m. s.

Prudent - *s*, m. p.

Prudent - *e*, f. s.

Prudent - *es*, f. pl.

On fait donner la règle de chacun de ces cas en y joignant des exemples.

M.—De quel mot est formé l'adjectif *imprudente* ?

E.—Du mot prudent auquel on a ajouté le préfixe *im*, ce qui lui donne une signification contraire.

M.—Quel est le féminin de l'adjectif *moindre* ?

E.—Il s'écrit au féminin comme au masculin parce que les adjectifs qui finissent par un *e* muet au masculin ne changent pas au féminin.

M.—Donnez les pronoms de la première phrase et dites à quelle classe ils appartiennent ?

E.—*Laquelle* et *on*. Le premier est un pronom relatif et le second, un *pronom indéfini*.

On fera des questions semblables pour tous les pronoms du morceau, en faisant toujours donner la règle.

D.—Quelles questions adresserez-vous aux élèves du troisième groupe ?

R.—S'ils savent les verbes et s'ils connaissent leurs rapports grammaticaux avec le sujet et les divers compléments, on pourra procéder de la manière suivante :

M.—Combien de verbes dans la première phrase ?

E.—Deux : *passait* et *avait placé*.

M.—Analysez le premier et dites avec quels mots il est en rapport ?

E.—Ce verbe est tantôt neutre et tantôt actif : neutre lorsqu'il signifie aller d'un lieu à un autre ; actif, lorsqu'il signifie *traverser, transporter, transmettre*. Dans *je passe* tous les jours, il est neutre ; dans *je passe* la rivière, je passe des marchandises, j*e* passe un objet à quelqu'un, il est actif. Dans *une souris passait*, il est neutre, de la 3<sup>ème</sup> conjugaison, régulier, au mode indicatif, au présent et à la troisième personne du singulier. Son sujet est *souris* et son complément indirect *souricière* dont le rapport est marqué par la locution prépositive : *après d'*.

*Avait placé* est un verbe actif de la 3<sup>ème</sup> conjugaison, régulier, à l'indicatif, au plus-que-parfait et à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier. Son sujet est *on*, son complément direct *lard* et son complément indirect *laquelle* pour *souricière*. *On avait placé* quoi ? — du *lard*. — dans quoi ? — dans laquelle, c'est-à-dire la *souricière*. On pourra faire de semblables questions sur tous les verbes du morceau et faire récapituler aux élèves des différentes divisions toutes les règles de grammaire qu'ils ont étudiées.

Un maître de la pédagogie moderne a résumé comme suit les exercices qui composent la lecture expliquée :

— Le maître lit d'abord à haute voix le morceau entier, ou un fragment, et il en partage ensuite la lecture entre plusieurs élèves, en insistant surtout sur ce qui doit être expliqué. Mais il est d'abord utile avant d'entrer dans le détail d'une lecture, de la dominer dans son ensemble, d'en saisir le sujet ainsi que l'idée générale qui s'y trouve développée ; car beaucoup d'explications risquent de n'être pas comprises par l'élève si celui-ci

ignore ce qui suit ou ne saisit pas l'enchaînement des idées. Il s'agit moins, en effet, dans une leçon de ce genre, de donner des définitions particulières et éparses que de faire une vraie leçon de langue française. C'est pour cela que le maître chargé de cet exercice doit s'appliquer à montrer comment une phrase est amenée par la précédente, le lien qui les unit; comment elle prépare celle qui suit; comment encore tel mot est si bien à sa place qu'il ne saurait être déplacé ou remplacé par tel autre; il mettra en lumière le mot de valeur, l'idée essentielle et fera ensuite résumer en quelques phrases claires et brèves ce qui aura été dit. Il pourra, par exemple, adresser les questions suivantes: "Qu'a voulu dire l'auteur? Qu'a-t-il voulu nous démontrer, nous prouver ou nous apprendre?" Enfin, la leçon de lecture expliquée peut fournir un sujet de rédaction.

— Tous les mots indistinctement ne doivent pas être expliqués. Les uns sont tellement familiers aux enfants qu'il serait puéril de les expliquer, à moins que ce ne soit pour les habituer à donner une définition claire et correcte; les autres, au contraire, sont des termes scientifiques dont la définition même, pour être comprise, nécessite un certain degré de culture. Mais ce dernier cas ne se rencontrera guère si le livre a été bien choisi.

— il y a diverses manières de définir un mot :

Par la vue et la description de l'objet dont on parle (malheureusement pour la plupart des mots de notre langue on ne peut s'aider de ce moyen commode; tels sont les termes abstraits, les expressions métaphysiques);

Par les synonymes; mais il faut remarquer ici, qu'à rigoureusement parler, il n'y a pas de synonymes, et qu'entre chacun des mots que nous appelons ainsi, il y a des différences plus ou moins sensibles, mais dont il est aisé de s'apercevoir lorsqu'on essaie de traduire ces mots

les uns par les autres. Ce moyen revient à celui que nous avons signalé en premier lieu. Si une idée peut être exprimée au moyen d'un terme scientifique et d'un terme vulgaire et que l'on s'adresse à de jeunes enfants, on aura soin de choisir le terme *vulgaire*, ce qui ne veut pas dire *trivial ou grossier*. Mais il faudra bien se garder de rendre un mot obscur par un autre mot plus obscur encore. Enfin, si le mot a plusieurs sens ou s'il est l'homonyme de quelques autres, il faudra le signaler en indiquant au tableau les différences orthographiques qui les séparent.

— Quant au figuré de certains mots, il sera bon de remonter du sens figuré au sens propre, pour redescendre de celui-ci jusqu'au sens figuré ; mais c'est là une partie fort difficile, et comme ce travail s'exerce sur des mots abstraits et allégoriques, il sera bon, pour en faciliter l'intelligence, d'employer l'explication étymologique, s'il s'agit d'élèves assez avancés, pour la bien comprendre.

— Par l'explication étymologique qui présente l'avantage de permettre aux enfants de faire connaissance avec les familles de mots, cette connaissance leur servira quand il s'agira de trancher quelque difficulté d'orthographe. Enfin, sans parler grec et latin on peut leur donner quelque idée des racines si utiles quand on veut écrire correctement une langue. —

Avant de terminer ce chapitre important de la lecture expliquée, nous croyons devoir donner ici la méthode recommandée tout récemment par une revue pédagogique de France, relativement à la manière de donner une leçon de lecture expliquée.

Voici cet excellent travail :

COMMENT PROCÉDERIEZ-VOUS POUR FAIRE UNE LEÇON DE LECTURE EXPLIQUÉE AUX ÉLÈVES DU COURS MOYEN.

PLAN DÉTAILLÉ.

a).—*Caractère de la leçon de lecture au cours moyen.*

— L'enfant qui arrive au cours moyen a surmonté les difficultés matérielles de la lecture ; il lit couramment. — Il faut l'amener à bien lire, avec accentuation, en donnant l'intonation convenable. — Lui apprendre à bien lire, c'est contribuer à lui inspirer le goût de la lecture, et il est d'autant plus important d'arriver à ce résultat dès le cours moyen que la grande majorité de nos élèves quitte la classe avant d'entrer dans le cours supérieur.

b).—*Importance des explications en lecture.*—La lecture est l'une des matières qui contribuent le plus au développement de l'intelligence, mais à condition que, pendant la leçon, on fasse constamment appel à la réflexion, au jugement de l'enfant ; qu'on l'habitue à ne point se payer de mots, à ne point se contenter d'à peu près. — Il faut donc que la leçon soit bien expliquée, et elle ne le sera que si l'instituteur a soigneusement préparé ses explications à l'avance.

c).—*Comment se fait la leçon de lecture au cours moyen.* — 1° Lecture par le maître de morceau choisi. — Explication du sens général. — Explication dans laquelle interviennent les élèves, des mots dont ils peuvent ignorer le sens et que l'instituteur a soulignés à l'avance dans son livre de lecture. Observations et interrogations sur la composition du morceau. — 2° Lecture collective (si les élèves sont nombreux) par le maître et les enfants avec l'accentuation et l'intonation convenables, du premier alinéa du morceau choisi. 3° Lecture individuelle du même alinéa par deux ou trois enfants, que le maître interroge ensuite pour s'assurer que les explications données ont été bien comprises. — 4° Lecture collective

puis individuelle d'un second, d'un troisième, d'un quatrième alinéa ; avantages de ce procédé qui tient constamment les élèves en haleine — 5° Résumé oral du morceau lu par quelques élèves choisis de préférence parmi les plus faibles. — 6° Rédaction de mémoire de quelques-unes des explications données par le maître.

d) *Observations diverses.* — 1° *Longueur du morceau lu* : il sera p'utôt court ; pourquoi ; le maître le lira en entier pour en faire comprendre le sens ; les élèves pourront n'en lire qu'une partie. 2° *Explications* : il faut qu'elles soient suffisantes, claires, exactes ; on ajoutera aux explications des mots le rappel de certaines règles grammaticales ainsi qu'un peu d'analyse orale ; mais elles ne devront pas dégénérer en leçons d'histoire, de géographie, de sciences. — 3° *Lecture collective* : exiger une simultanéité parfaite, pourquoi. — 4° *Lecture individuelle* : reprendre l'enfant qui lit mal, lui donner soi même l'exemple ou le lui faire donner par un camarade et lui faire répéter la phrase mal lue jusqu'à ce qu'il la rende avec une intonation convenable.

La lecture expliquée accompagne la lecture courante et précède la lecture expressive.

---

#### DE LA LECTURE EXPRESSIVE.

---

Ce n'est pas assez de savoir lire pour soi, il faut encore savoir lire pour les autres ; c'est-à-dire qu'il faut savoir *bien lire*. Et bien lire est un art qui conduit à *bien parler*, qualité indispensable à tous au sein de nos sociétés modernes.

“ La partie technique de l'art de la lecture, dit M. Legouvé, porte sur deux objets : la voix et la prononciation, les sons et les mots.



“ L'organe de la voix est semblable en apparence à l'organe de la vue et de l'ouïe, mais il en diffère en un point essentiel : c'est que les opérations de la vue sont le résultat d'un acte involontaire. Dès que vos yeux se sont ouverts et qu'il fait jour, dès que vos oreilles se sont ouvertes et qu'il y a du bruit, vous entendez et vous voyez malgré vous. L'organe de la voix, au contraire, ne s'exerce que sous l'action de la volonté ; l'homme ne parle que quand il veut.

“ Seconde différence. Vous ne pouvez pas voir plus ou moins, selon votre désir, vous ne pouvez pas entendre plus ou moins, si ce n'est que quand vous vous soustrayez partiellement à l'action des choses extérieures, en mettant un obstacle, un voile entre le monde du dehors et vous.

“ Il n'en est pas de même de la voix ; vous pouvez parler plus ou moins fort, plus ou moins vite ; vous réglez la mesure des opérations de la voix comme les opérations mêmes.

“ De là cette conséquence naturelle, qu'on ne peut pas apprendre à voir ou à entendre (je parle de l'opération matérielle), et que, par conséquent, il n'y a pas un art pour la vue et pour l'ouïe, tandis qu'on peut apprendre à parler, puisque la parole est susceptible de modification résultant de la volonté.”

Remarquons que dans la lecture expressive il ne s'agit plus, comme dans la lecture expliquée, de rendre compte de chaque mot et de sa valeur, mais *il s'agit surtout de traduire par l'expression de la voix, les sentiments exprimés par un auteur dans un ouvrage.*

Celui qui lit à haute voix doit *dire* plutôt que *lire*, mais dire avec sentiment, intelligence et grâce. Pour cela, il est absolument nécessaire qu'il comprenne ce qu'il a à exprimer. Il doit, de plus, savoir *diriger sa voix* à son gré, “ pour qu'elle soit comme l'interprète fidèle d'un texte qui, sans elle, est lettre morte.”

D'aut  
expressiv  
lignes qu  
la voix so  
ce que l'e  
ferme, ais  
le signe e  
que l'on  
l'expressi  
plier à  
ciation tr  
finales l  
veiller à  
propos, au  
fidèlement  
mieux en  
grande p  
provient  
gules qu  
sentir.—

Les c  
chapitre  
leur place

DE LA

Nous  
est un ac  
séquent,  
récitation.

Au m  
rir aux é

D'autres qualités sont encore nécessaires à la lecture expressive. Chasteau les résume très bien dans les lignes qui suivent : — Le maître veillera donc à ce que la voix soit bien choisie comme volume et comme ton ; à ce que l'élève parle intelligiblement, car une diction ferme, aisée et nette est plus qu'un agrément, c'est aussi le signe et l'auxiliaire de la pensée que l'on précise et que l'on met en relief. Après le choix du ton et de l'expression, il faut remarquer l'accent des élèves, s'appliquer à détruire en eux certaines habitudes de prononciation très défectueuses comme *in* pour *un*, comme les finales longues et traînantes. Le maître doit encore veiller à ce que la respiration du lecteur soit prise à propos, au moment opportun, à ce que la ponctuation soit fidèlement observée, car nous savons que l'on ponctue mieux encore avec la voix qu'avec la plume, et qu'une grande partie de la clarté, de l'intérêt même du récit provient de l'habile distribution des points et des virgules que l'auditeur entend sans qu'on les fasse trop sentir.—

Les conseils de M. Lagacé que nous avons cités au chapitre de la *Lecture courante* trouvent ici très bien leur place.

---

## VIII.

### DE LA RÉCITATION OU EXERCICES DE MÉMOIRE.

---

Nous l'avons vu, il y a un instant, l'art de *bien lire* est un acheminement vers l'art de *bien parler*. Par conséquent, la lecture expressive ne saurait se séparer de la *récitation*.

Au moyen des exercices de mémoire, on fait acquérir aux élèves ce qui leur manque le plus au point de vue

de la langue maternelle : *des idées, et avec des idées, un vocabulaire de termes propres, d'expressions choisies pour les rendre.* La mémoire et l'imagination, associées par un lien si étroit à tous les actes de la vie intellectuelle, tireront un grand profit des exercices de récitation. Le goût aussi bénéficiera de ce genre de travail, car on est toujours plus touché des beautés des pages qu'on a apprises par cœur et récitées à haute voix.

Il faut choisir avec soin le morceau que l'on donne à apprendre aux élèves, afin de profiter d'une occasion certaine de former le goût, chez eux, facultée si peu cultivée dans un grand nombre d'écoles.

Donc, à l'école, nous devons faire du *par cœur* un exercice SPÉCIAL, ayant en vue la *langue maternelle*, et, occasionnellement, le développement de la *mémoire*, l'éducation de l'*imagination* et la formation du *goût*.

Mais comment procéder ?

Avant de faire apprendre par cœur un morceau en vers ou en prose, le maître doit le lire à haute et intelligible voix, sur le ton naturel de la conversation et du récit familial. Puis, poser plusieurs questions aux élèves afin de s'assurer s'ils ont compris convenablement ce qui vient d'être lu, s'ils en ont saisi les beautés et senti la délicatesse, etc.

De plus, indiquer soigneusement la prononciation des mots qui offrent quelques difficultés et expliquer les termes et les phrases qui pourraient ne pas être parfaitement compris par des enfants.

---

idées, un  
s pour les  
s par un  
ectuelle,  
ion. Le  
r on est  
'on a ap-

n donne  
occasion  
si peu

ccaur un  
elle, et,  
oire, l'é-

ceau en  
intelli-  
on et du  
x élèves  
t ce qui  
senti la

nciation  
quer les  
parfaite-

