

Cahiers de la recherche en éducation

Le discours sur la lecture dans la presse pédagogique à l'aube du XX^e siècle

Marie-Louise Lefebvre

Volume 3, Number 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017433ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017433ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lefebvre, M.-L. (1996). Le discours sur la lecture dans la presse pédagogique à l'aube du XX^e siècle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 377–392. <https://doi.org/10.7202/1017433ar>

Article abstract

The purpose of this article is to isolate the discourse of reading and of learning to read in French-speaking Quebec at the turn of the twentieth century. It is an exploratory study relating to every number of the *Journal de l'Instruction publique* that appeared monthly from 1874 to 1898. Besides working with the usual enunciator parameters (who is speaking, when, and where?), this process of identifying the discourse of reading operates by culling the units of meaning that compose that discourse: definitions of the book, reading, authors, and literary genres; methods and forms of learning and appropriation; school practices; and the issues involved in the act of reading. The analysis conducted allows us to name the concerns that underlie this discourse, and defines its objectives: developing the capacity to read and restricting the use of reading to moral or social ends. The aphorism “earn to read well in order to read little” ascribed to Seneca, sums up this position.



Le discours sur la lecture dans la presse pédagogique à l'aube du XX^e siècle

Marie-Louise **Lefebvre**, Université du Québec à Montréal

Résumé – Cet article veut dégager le discours sur la lecture et son apprentissage à l'aube du XX^e siècle au Québec français. L'étude exploratoire porte sur l'ensemble des numéros du *Journal de l'Instruction publique* parus mensuellement de 1874 à 1898. Mis à part les paramètres usuels d'identification des énonciateurs (qui parle, quand, où?), l'identification du discours sur la lecture fait appel à un dépouillement des unités de sens qui le composent : définition du livre, de la lecture, des auteurs, des genres littéraires; modes et formes d'apprentissage et d'appropriation; usage scolaire et enjeux de l'acte de lire. L'analyse permet de nommer les préoccupations qui fondent ce discours et en définissent les objectifs : développer la capacité de lire et contrôler l'usage de la lecture à des fins morales ou sociales. L'axiome «Apprendre à bien lire pour lire peu», attribué à Sénèque, servira à résumer cet argument.

Introduction

Cet article veut dégager le discours sur la lecture et son apprentissage à l'aube du XX^e siècle au Québec français. En examinant pourquoi et comment

on doit lire, l'analyse¹ vise à identifier les préoccupations qui fondent ce discours et en définissent les objectifs : développer la capacité de lire et contrôler l'usage de la lecture à des fins morales ou sociales. L'axiome «Apprendre à bien lire pour lire peu», attribué à Sénèque, pourrait servir à résumer l'argumentation.

1. Contexte

Le *Journal de l'Instruction publique* (ou JIP) parut mensuellement à Montréal de 1857 à 1898 avec des changements de maison d'éditions qui entraînèrent deux interruptions en 1880 et en 1885. Publié chez C.O. Beauchemin et Fils jusqu'en 1878, avec une devise qui parle de «Rendre le peuple meilleur» illustrée par un livre imprimant les mots «religion, science, liberté, progrès», il sera pris temporairement en charge par le Surintendant de l'Instruction publique (imprimerie Léger Brousseau) en 1879 pour être remplacé par le *Journal de l'Éducation* (ou JE) édité par la Maison J. B. Rolland et Fils au cours de l'année 1880. Le *Journal de l'Instruction publique* collaborera ensuite avec cette maison jusqu'en 1885, malgré des pertes considérables pour l'éditeur, en se présentant cette fois comme l'Organe des instituteurs catholiques de la province de Québec, sans doute pour se démarquer d'une revue similaire concurrente, *L'enseignement primaire*, publiée à Québec à partir de 1881. Après une interruption de 18 mois (janvier 1885 à juin 1886), le JIP renouvellera son association avec Beauchemin en 1886. La dernière décennie de publication sera difficile comme en font foi les nombreux appels mensuels au renouvellement des abonnements et au paiement des cotisations jusqu'à la date de disparition du journal en 1898.

Malgré les avatars de sa publication et les difficultés financières liées à sa parution (le journal soulignera régulièrement la situation précaire des instituteurs à cause de leurs trop faibles salaires, JIP, 1879, 65), cette revue mensuelle s'inscrit toujours dans une perspective de continuité et de poursuite d'une même œuvre : dégager, dans la presse générale, un espace pour traiter d'une manière spécifique des questions pédagogiques ou relatives à l'organisation de l'enseignement. Son lecteur est ciblé :

1 Le cadre théorique et les choix méthodologiques qui guident la présente étude ont été détaillés dans Lebrun et Lefebvre (1996).

Notre public n'est pas tout le monde, puisque tout le monde ne se consacre pas à l'enseignement. Notre public, c'est le prêtre, qui, obligé de prêcher, de catéchiser, est intéressé à connaître les meilleurs moyens d'arriver aux intelligences [...]. Notre public, c'est l'homme dévoué, c'est la femme courageuse qui se consacrent à l'éducation de nos enfants, qui font de l'enseignement leur carrière et qui demandent à la pédagogie le secret de bien remplir leur mission et les moyens d'en alléger le fardeau [...] Notre public c'est le législateur, qui, appelé à voter les lois sur l'instruction, veut être mis au fait des études qui se produisent de toutes parts sur le sujet (JE, 1880, 1).

Ce public représente, selon cette même citation, près de 8000 personnes en 1880 (180 représentants de l'État, 6000 instituteurs et 1500 prêtres) bien qu'il soit impossible d'évaluer le tirage moyen de chaque numéro.

L'orientation générale de la revue et le choix de son contenu autre que la circulation de l'information officielle auprès du corps enseignant (compte rendu mensuel des documents et actes officiels sur l'enseignement : sessions du Conseil de l'Instruction publique, des bureaux d'examineurs, des conférences d'instituteurs, etc.), se réclament d'une théorie en cinq points «approuvée par le Conseil de l'Instruction publique dans une séance du 9 octobre 1878» (JE, janvier 1880) qui dégage les buts de l'école, de l'enseignement et de l'éducation. L'école a pour but de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés : le corps (gymnastique et hygiène), l'intelligence (notions premières), la conscience (devoirs religieux et sociaux). Le journal traitera donc spécifiquement et majoritairement de l'école primaire. Ce développement de l'enfant doit se faire par un enseignement comportant des exercices gradués, en partant d'éléments concrets d'observation et en progressant dans les difficultés. Le journal fournira heureusement aux instituteurs² des modèles de leçons : dictées, exercices d'analyse, problèmes d'arithmétique et d'algèbre, «leçons de choses». Enfin, puisque «toutes les matières sont enseignées moins comme connaissance que comme discipline, moins comme destinées à meubler l'esprit qu'à le former» (JE, 1880, 2), le journal publiera dans ses pages des chroniques générales touchant la pédagogie et les visées d'une éducation qui doit prôner «le beau, le bien, le vrai». Ces vocables reviennent sans cesse et définissent les enjeux de l'instruction publique au primaire. Le beau, c'est tout ce qui suscite l'admiration : il correspond au domaine de l'art; le bien s'exprime par l'estime et s'inscrit dans l'enseignement de la morale; le

2 On ne mentionne jamais les institutrices bien qu'elles forment, à l'époque, une grande partie du personnel enseignant à l'école primaire. Seul le masculin est employé, y compris lorsqu'on fait allusion au substitut parental que représente le maître (ou la maîtresse?) en disant qu'«il agit avec le cœur d'un père» (JIP, 1876, 53).

vrai est du domaine de la science et engendre la satisfaction (JIP, 1890, 181). La répétition et l'application de ces trois *leitmotive* se retrouvent fidèlement et avec une grande cohérence pendant les quarante ans d'existence de cette revue pédagogique. Ils marquent un discours sur les objets, les usages et les représentations de l'enseignement. Nous voulons ici, dans le contexte propre à cette revue pédagogique (JIP ou JE selon les années de parution) et à son orientation, dégager le discours sur la lecture et son apprentissage dans le dernier quart du XIX^e siècle au Québec français.

La présente analyse porte sur l'ensemble des numéros parus mensuellement de 1874 à 1898. Mis à part les paramètres usuels d'identification des énonciateurs (qui parle, quand, où?), l'identification du discours sur la lecture a fait appel à un dépouillement de l'ensemble des composantes de ce discours : définition du livre, de la lecture, des auteurs, des genres littéraires; modes et formes d'apprentissage et d'appropriation; usage scolaire et enjeux sociaux et moraux de l'acte de lire. Elle permet de dégager les préoccupations didactiques et morales qui fondent ce discours et en définissent le double enjeu : développer, certes, la capacité de lire, mais contrôler, parallèlement, l'usage de la lecture à des fins morales ou instrumentales. L'axiome «Apprendre à lire pour lire peu» pourrait servir à résumer ce défi pédagogique proposé aux enseignants de la fin du dix-neuvième siècle au Québec.

2. Pourquoi lire : pertinence et usage du livre et de la lecture

En moyenne, deux textes portant spécifiquement sur la lecture ou le livre ont été publiés annuellement, soit un corpus d'une cinquantaine de textes d'inégales longueur et importance : articles et études, dictées, pensées diverses (à méditer et à retenir!). Les articles et les études présentent, dans une proportion égale, soit un discours sur l'importance de la lecture, soit des conseils pédagogiques sur des méthodes anciennes et nouvelles. Ils sont écrits par des hommes dont la compétence est attestée par le titre et/ou la fonction (ecclésiastique de haut rang, membre de l'Académie, directeur d'une école normale, auteur d'un manuel) : la mention de leur titre et de leur position sociale garantit leur crédibilité. Au début de la publication de la revue et jusqu'à ses difficultés de 1880, de nombreuses références à l'Europe et en particulier à la France servent aussi à légitimer l'autorité et la compétence du journal. Les dictées portent uniquement sur le livre ou la lecture et non sur ses modes d'apprentissage. Les pensées sont attribuées à des dictons

populaires³ ou à un petit nombre d'auteurs de deux appartenances : les Anciens (Sénèque, Platon, Tibère, Fénelon pour l'incontournable *Télémaque*) et les bons auteurs qui correspondent d'ailleurs au nombre restreint d'écrivains qui se retrouveront dans les morceaux choisis du livre de lecture, ce manuel essentiel qui est «le premier des livres» (JIP, 1874, 106), au sens strict du terme comme outil de l'apprentissage, mais aussi en importance : on suggérera à l'enfant de choisir comme livre à apporter en vacances son manuel scolaire (JIP, 1896, 74)⁴. Ces auteurs sont majoritairement français : Corneille (rarement Racine), Hugo (*Hernani* et le *Songe d'Attali*), Voltaire, Rousseau, Lamartine, Montaigne, Madame de Sévigné, Madame de Staël, La Fontaine, Buffon, Boileau, Chateaubriand, et guère plus de cinq ou six autres qui permettent :

d'initier les classes populaires et rustiques à une intelligence même imparfaite de quelques-uns de nos chefs-d'œuvre. N'est-ce donc pas aussi une leçon d'histoire de France qu'une leçon sur le génie de la France? [...]. Multiplier et resserrer les liens qui attachent le peuple aux gloires intellectuelles de la patrie (JIP, 1877, 158).

On trouve aussi des hommes d'église (Thomas d'Aquin, Léon XIII, Mgr tel et tel), peu d'auteurs contemporains (Jules Verne une seule fois) et quelques gloires locales (Garneau, Crémazie). L'une de ces pensées est citée à une douzaine de reprises au cours des vingt-quatre années de parution (1874, 1880, 1886, 1887, 1889, 1890, 1893, 1894 (deux fois), 1895, 1897) et vaut donc d'être mentionnée pour éclairer l'ensemble du discours sur le livre et la lecture. Elle est, dans la majorité des cas, attribuée à Sénèque :

La lecture d'un grand nombre de volumes au hasard et sans choix ne laisse qu'une impression vague et fugitive. Il faut vous en tenir à une petite quantité de livres, et vous en nourrir si vous voulez en tirer quelque chose qui pénètre et demeure dans votre esprit. Les lectures choisies et suivies profitent : les lectures variées ne font que distraire. Un homme qui veut arriver au but de son voyage ne doit tenir qu'un seul chemin sans s'écarter sur plusieurs (JIP, 1893, 244).

3 Par exemple des aphorismes tels «Un bon livre est le meilleur des amis: Maxime des Orientaux» (JE, 1882, 123), ou «Il n'y a pas de plus grand voleur qu'un mauvais livre: Proverbe italien» (JE, 1881, 280).

4 Même si certains minoritaires diront «les livres de classe n'ont dans l'enseignement qu'un rôle secondaire» (JIP, 1876) ou parleront de «ne pas donner trop d'importance au livre de lecture ni le rejeter entièrement» (JE, 1881).

Cette idée qu'il faut lire beaucoup (pour s'instruire, apprendre, contribuer à la patrie et au progrès) mais peu de livres (pour garder la vertu, la morale) revient continuellement dans l'ensemble de notre corpus. Le précepte est répété à maintes reprises : «qualité plutôt qu'en quantité». Elle place le lecteur, l'instituteur auquel s'adresse la revue, devant un double mandat : celui de maître-instruisant et de guide-éducateur. C'est sans doute pourquoi le discours paraît contradictoire puisqu'il définit, selon l'objectif et le point de vue de chaque énonciateur, deux enjeux parallèles.

D'une part, dans les textes proprement pédagogiques, parlant de modèles d'enseignement ou d'outils pour l'apprentissage, le discours valorise la lecture, son appropriation et sa compréhension; c'est au maître qu'on s'adresse, à celui que l'on trouve démuné, peu instruit lui-même bien que dévoué, mal payé et peu considéré (JIP, 1882, 56). Savoir lire devient l'enjeu de connaissances utiles et de satisfactions heureuses : c'est le livre-ami (JIP, 1874), le livre-compagnon (de solitude, de douleurs, de troubles profonds, à plusieurs reprises dans JIP à partir de 1890), le livre-immortel qui nous rend familiers avec les grands esprits qui nous ont précédés :

Voici, à ce que l'on raconte, ce qui se serait passé entre deux nègres, dont l'un savait lire et l'autre ne le savait pas : «Que regardes-tu dans ce papier? demandait l'ignorant. – Ah! si tu savais, répondit le lecteur, comme cela est amusant! Il y a des personnes qui parlent; on entend avec les yeux.» Pour un nègre, la définition n'était pas mauvaise; beaucoup de blancs pourraient s'en faire honneur. Ce nègre, en effet, a compris, ce que c'est qu'un livre. [...] Un livre est une voix qu'on entend, une voix qui vous parle : c'est la pensée vivante d'une personne séparée de vous par l'espace ou le temps; c'est une âme. Les livres réunis dans une bibliothèque [...] représenteraient pour nous les grandes intelligences de tous les pays et de tous les siècles qui sont là pour nous parler, nous instruire et nous consoler. C'est là la seule chose qui dure (JIP, 1896, 45).

C'est aussi le livre-instrument de l'ascension sociale («celui qui ne sait rien, n'a rien, ne peut rien alors que savoir lire c'est, si l'on veut, être sauvé de l'ignorance», JIP, 1891, 83), de la contribution au progrès social («la civilisation s'est faite par les livres», JIP, 1892, 249) et de la participation à la production économique : «L'instruction nous apprend à faire plus de choses en moins de temps [...] L'ouvrier qui feuillette les bons livres traitant de son art est plus habile» (JIP, 1891, 82). Il faut donc développer le plaisir de la lecture pour que l'enfant apprenne à lire et continue la lecture au sortir de l'école (en profitant, entre autres, «des bibliothèques populaire ou scolaire où les lumières éparses se rassemblent dans un foyer commun» (*Ibid.*, 83).

D'autre part, dans les articles plus généraux sur l'enseignement ou l'éducation, on s'adresse à l'instituteur comme guide spirituel de notre belle jeunesse : le livre ici rapproche de Dieu :

La lecture est, après la religion, la connaissance la plus utile et la plus agréable. [...] Un bon livre est un ami à toute épreuve, un confident qui ne nous trahit jamais, un compagnon des heures secrètes de la vie que l'on prend, que l'on quitte, que l'on retrouve à la ville, à la campagne, en voyage, dans un désert; il double nos jours, il adoucit nos malheurs, il retrempe notre âme, il lève nos yeux baignés de larmes vers Dieu, souverain Auteur de toutes choses (JIP, 1883, 5).

Le livre peut devenir un danger, il y a des bons et de mauvais livres, il faut faire des choix éclairés, comme le suggère la conclusion d'une *Leçon de choses* extraite d'une revue prestigieuse de France, *L'Éducation* :

Souvenez-vous, mes enfants, qu'il y a de bons et de mauvais livres; qu'il faut rechercher les premiers avec empressement, parce qu'ils nous instruisent et nous apprennent à suivre le sentier du devoir; mais rappelez-vous aussi que les seconds sont des poisons dangereux qui peuvent vous perdre à tout jamais (JIP, 1881, 112).

Il faut guider les jeunes en réfrénant leur goût de la lecture :

Les jeunes ont souvent le goût de la lecture et ils le portent avec passion : de là vient qu'il est si funeste pour un grand nombre d'entre eux. Il a donc besoin d'être réglé [...] en attendant qu'ils aient le goût assez sûr pour pouvoir braver les dangers imminents d'une corruption devenue aujourd'hui très commune [...]. Lire beaucoup et peu de livres est donc le plus sûr moyen de se former le goût et de perfectionner son talent (JIP, 1887, 156).

On distingue ici goût et plaisir. Le goût naturel des jeunes pour la lecture prend une connotation négative et s'oppose, peut-être parce que plus personnel ou individuel, au plaisir de lire proprement scolaire qui, lui, doit être encouragé scolairement dans l'enseignement de la lecture (cf. *supra*). Le livre, ici, n'est plus l'ami, c'est le livre-poison, le livre-vulgaire, le livre-populaire, en un mot le roman : «La lecture des romans ne convient pas à la jeunesse, nous pourrions ajouter ne convient à personne» (JIP, 1893, 325)⁵. Même si le roman est l'exemple le plus

5 Pendant trois ans, malgré l'opprobre où ce genre est tenu, le JE (1880) et le JIP (1881 à 1884) publieront cependant en feuilleton des romans édifiants à l'usage des instituteurs. Le premier dont l'héroïne est une institutrice est particulièrement intéressant puisque le discours sur le livre et la lecture est énoncé par une enseignante: sa découverte qu'une femme peut écrire, ses tentatives littéraires, son enseignement à ses pupilles qui, scandale, «ont des jeux pour apprendre l'alphabet», etc. Le deuxième présente un milieu rural avec, comme héros, un paysan pauvre mais honnête... Le troisième, Coecilia ou une héroïne des Catacombes (1883), s'inscrit dans le grand genre Delly. La revue était-elle en manque de lecteurs et d'abonnements?

souvent cité, les mauvaises lectures incluent aussi les feuillets (JIP, 1890, 220), les journaux («la presse impie», JIP, 1883, 129), le théâtre (JIP, 1881, 87) ou même l'illustration d'œuvres d'art dans le manuel scolaire de dessin : en 1886, un compte rendu d'une séance du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique rapporte qu'un livre de dessin ne peut être approuvé parce que quelques illustrations, même s'il ne s'agit que de la tête, ne sont pas convenables :

Le sous-comité ne croit pas pouvoir approuver le mémoire sur la Méthode nationale de dessin de M.E.M. Templé. [...] Son Éminence m'a prié de vous rappeler que le Conseil de l'Instruction Publique voudrait que l'Apollon du Belvédère et la Vénus de Milo ne fussent pas parmi vos modèles, quoiqu'il ne s'agit nullement du dessin entier mais seulement du profil de la tête de chacun de ces sujets (JIP, 1886, 31).

Le *Journal de l'instruction publique* pendant quarante ans posera un même problème : comment arriver comme enseignant à apprendre à lire convenablement à des élèves du primaire en stimulant leur curiosité, en développant leur réflexion et leur jugement, en augmentant leur capacité d'analyse et en suscitant un goût pour la lecture tout en garantissant, comme éducateur, qu'ils ne feront pas une consommation immodérée (trop lire ou trop s'occuper des choses intellectuelles met d'ailleurs en danger la santé physique en attaquant le système nerveux : JIP, 1884, 309) ou un mauvais usage de cette science? Deux tendances se dessinent historiquement en réponse à cette question. D'abord, de 1874 à 1888 (date du nouveau programme), on note une liaison étroite entre apprentissage de la lecture et apprentissage de la vertu : «le livre de lecture est le premier après le catéchisme» (JIP, 1883, 5); lire, c'est s'éduquer; lire, c'est faire son salut en apprenant «sur les genoux de la religion et de la foi» (JIP, 1882, 76). Puis, surtout après 1890, on remarque une accentuation de la nécessité du savoir lire pour son utilité instrumentale : lire, c'est assimiler des connaissances, fonctionner sur le marché du travail, contribuer à la patrie, participer au progrès, en un mot, lire, c'est s'instruire, lire, c'est servir. On dénote dans ce sens, à l'aube du XX^e siècle, un plus grand accent sur la nécessité de lire, y compris, à partir de 1892, pour les filles et les femmes⁶ pour lesquelles on évoque Fénelon (JIP, 1896, 222), allant jusqu'à dire que «L'art de la lecture convient mieux aux femmes qu'aux hommes» à cause d'une «souplesse d'organe et une facilité d'élocution» (JIP, 1898, 320). Alors que, pour les hommes, la lecture «est un instrument de travail, un moyen de savoir professionnel» (JIP, 1898, 321), la pertinence de l'apprentissage de la lecture, pour les filles, s'inscrit comme un élément utilitaire de leur fonction domestique :

6 Références in JIP 1892 (2 fois), 1894, 1897 et 1898.

elles devront lire pour leurs parents âgés, les personnes malades ou leurs enfants afin de «calmer celui qui souffre, consoler celui qui pleure, distraire celui qui crie» (JIP, 1898, 320). Enfin, on recommande la poursuite d'activités de lecture à l'âge adulte en publiant des articles sur la fréquentation des bibliothèques (1895 : 2 fois, 1896, 1898). L'une et l'autre positions éliminent et condamnent toute lecture-distraction ou lecture-loisir ou lecture-plaisir solitaire puisque, dans le premier cas, elle est perversion qui éloigne de Dieu et, dans le deuxième, elle est une perte de temps précieux qui serait mieux employé à développer des connaissances techniques et scientifiques. Ainsi de ce père, adepte de futiles récits de voyages, qui, soudain interrompu dans sa lecture par une question de son enfant sur le rapport entre le feu et la chaleur, comprend soudain qu'il perd un temps précieux à lire des ouvrages qui ne lui apportent que rêverie :

Comme en tombant mon livre s'était ouvert à la première page, je lus sur le titre : Voyage dans l'Inde et dans la Chine. Voilà qui est bien étrange! pensai-je : je me fatigue à apprendre ce qui se passe en Chine, et je ne sais même pas pourquoi ce soufflet, dont je me sers à chaque moment, allume le feu qui me chauffe tous les jours! [...] La voix de cet enfant m'a réveillé de mon sommeil d'ignorance (JIP, 1875, 151).

Il y a donc une réelle nuance : dans le premier courant de l'analogie lecture et morale, le livre-poison, c'est celui qui, sous des dehors séduisants, amène de mauvaises pensées; dans le second courant, instrumental, le mauvais livre, c'est celui qui n'apprend rien de directement utilisable socialement. De toutes façons, «il n'y a pas de plus grand voleur qu'un mauvais livre» (JIP 1881, 280), qu'il vole notre âme ou notre temps.

3. Comment lire : méthodes d'apprentissage de la lecture

Les méthodes d'enseignement sont marquées des mêmes deux tendances. Les modèles qui se situent dans le premier courant parlent beaucoup de la nécessité de développer le plaisir d'apprendre, d'être intéressant, d'encourager l'élève à des exercices d'intuition et d'expression, de développer le beau et le bien (1874, 1875, 1876, 1878). Dans le deuxième, on parle beaucoup plus de mémorisation (JIP, 1889, 75) et d'imitation (mettre des poèmes en prose ou autres, réf. : 1878, 63, 1894, 1895 : 2 fois), de l'importance d'encourager le vrai. La manière dont sont jugées les fables de La Fontaine à deux époques illustre bien ces différences. Ainsi, dans un modèle où la lecture est proche de la morale, on dira des fables de La Fontaine que : «Leur morale est moins belle et haute que celle de l'Évangile

mais elle ne la contredit pas : elle lui vient en aide» (JIP, 1893, 174), d'où l'importance d'enseigner les fables. Par contre, dans un courant de lecture utilitaire visant l'instrumentation, on soulèvera l'incongruité de ces mêmes textes :

Enseigner les fables aux enfants dans les écoles, c'est dérouter leur raison, ruiner leur innocence... À une époque où la littérature a versé dans le réalisme, la persistance des maîtres à enseigner les fables à de jeunes enfants est une inexplicable aberration mentale... Enseignez à vos élèves des vérités (italique dans JIP, 1896, 242).

Il n'empêche, évidemment, que ce ne sont que des tendances qui coexistent parfois dans un même numéro du *Journal* bien qu'un rapide décompte démontre que plus de la moitié des références morales apparaissent avant 1888 et les 3/4 des références à la science et au savoir après 1889. L'enjeu majeur de l'apprentissage de la lecture naviguera donc entre une nécessité morale de conservation sociale et un impératif économique d'instruction du peuple, entre sauvez les âmes et sauvez la nation. Par contre, des grandes orientations sur la pédagogie de l'apprentissage de la lecture et sur les genres littéraires font consensus dans l'ensemble de la littérature du journal mensuel : l'importance d'exercices gradués et progressifs, adaptés aux connaissances de l'enfant, et la nécessité de la lecture à haute voix.

La question des exercices gradués, de l'inscription du processus d'apprentissage du plus simple au plus complexe, est unanimement présente dans le discours (cf. une description complète dans JIP, 1881, 259 et suiv., mais aussi JIP, 1889, 173 et suiv.; JIP, 1892, 125; JIP, 1893, 177). Elle est le fruit d'une conception de l'élève comme devant être «limité à la lecture de morceaux bien choisis et bien simples» (JIP, 1878, 10). Cette même conception est lisible dans l'accent mis dans les programmes du Conseil catholique de l'Instruction publique sur la lecture à haute voix : le livre de lecture recommandé porte d'ailleurs le plus souvent le titre de *Manuel de lecture et de conversation* (JIP, 1881, 32). Bien sûr, dans une conception moralisante, cet apprentissage de la lecture à haute voix servira à lire en famille et, dans une conception utilitaire, à créer un orateur public convenable (l'importance des qualités d'orateur chez l'instituteur et le prédicateur sont souvent soulignées, ex. : JIP, 1876, 54). En revanche, dans tous les cas, elle vise à améliorer la prononciation, le ton, l'accent, à trier les canadianismes et à combattre les anglicismes puisque «la manière dont nous parlons laisse à désirer» (JIP, 1878, 59; cf. aussi le discours sur «la pauvreté de la langue parlée», JIP, 1892, 263 et suiv.). Elle contribue à conserver, faire aimer, sauver «notre langue», – ce parler de Bossuet

et de Corneille que trouve ici Paul Féval (JIP, 1881, 87) –, en combattant l'«accent local» (JIP, 1883, 5). On lie la maîtrise de la langue parlée à la qualité de la langue écrite : «Sans la langue, en un mot, l'auteur le plus divin est toujours quoi qu'il fasse un mauvais écrivain» (JIP, 1881, 72). Et l'abbé Lagacé, principal de l'École normale Laval et qui a étudié en France, ajoutera dans son *Cours de lecture à haute voix* : «Ce qui nous manque, ce n'est pas un livre pour apprendre des choses diverses *en lisant* mais un livre pratique pour *apprendre à lire* (c'est-à-dire à parler...) étant donné nos défauts et non pas ceux des autres» (en italique dans l'original, JIP, 1876, 169). On cite Ésope : «La langue est le plus grand des biens et le plus grand des maux» (JIP, 1889, 57). Il y a plus de références à cette question de la correction et du perfectionnement de la langue orale qu'à tout autre usage des leçons de lecture (morale, apprentissage, connaissance, compréhension, etc.). Le parler devient parfois l'enjeu même de la lecture : «Lire, c'est considérer la forme des lettres, se rappeler à l'esprit les sons qu'elles forment, combiner, composer ces sons, les produire et les énoncer» (JIP, 1877, 187). On instaure des concours d'éloquence (JIP, 1878, 18) et on suggère même que les élèves, en écoutant un «compagnon»⁷ lire à haute voix, suivent la lecture en faisant le mouvement des lèvres.

Le corpus pour l'enseignement de la lecture reste stable : histoire sainte, histoire nationale, géographie, leçons de chose, correspondance (celle de madame de Staël à sa fille), textes des auteurs cités par le livre de lecture (manuel) à condition qu'ils «ne soient pas dangereux pour l'intelligence et la moralité» (JIP, 1881, 260). En vertu de l'option pour une gradation des difficultés et un souci d'adapter l'enseignement à l'enfance par des textes courts, simples, etc. (JIP, 1881, 259 et suiv., JIP, 1889, 173 et suiv.; JIP, 1892, 125; JIP, 1893, 177), les livres scolaires seront toujours des anthologies, des morceaux choisis, des fragments littéraires, des poésies enfantines ou «petites poésies» (JIP, 1874, 52; JIP, 1881, 259; etc.).

Afin de donner un aperçu des divers thèmes abordés dans ces morceaux ou textes choisis pour l'enseignement de la lecture au primaire, nous avons sélectionné un sous-échantillon de six années successives du *Journal de l'Instruction publique*, de 1893 à 1898 (48 numéros). Le dépouillement s'étant fait manuellement, les données ont été traitées globalement et non par année et ne sont présentées qu'à titre exploratoire du contenu des livres et des lectures suggérés, des

7 Le terme camarade est inemployé et le mot ami ne s'utilise que dans un contexte moral: le «bon» ou le «mauvais ami».

thèmes des modèles de leçon, du contenu des dictées et des exercices de mémorisation proposés et des pensées choisies soumises à la méditation. Il est cependant possible qu'à cause des deux approches identifiées, moralisatrice et utilitaire, certaines valeurs varient en importance d'une époque à l'autre dans l'ensemble des quelque cinquante années d'édition de la revue : par exemple, la religion et sa pratique, la pureté, la conscience, la modestie, l'oubli de soi, la sagesse, l'obéissance seraient plus fréquentes au début de la publication du *Journal* alors que la patience, l'ordre, le travail, l'honnêteté, l'économie, la raison, l'alcool et l'ivresse verraient leur présence augmenter dans les dix dernières années précédant le XX^e siècle⁸.

Dans ce sous-échantillon, le tiers des thèmes traite des valeurs à promouvoir ou des conduites à réprimer dans l'éducation des enfants. Par ordre d'importance de ce thème d'éducation morale et sociale, on trouve d'abord le travail, l'effort constant et soutenu puis un appel à l'étude, à la lecture, à l'exactitude et à l'application dans le travail scolaire : ces deux éléments additionnés représentent près du tiers des mentions à connotation de valeurs éducatives. La religion, la vie spirituelle, le culte (imitation du Christ, vie des Saints, première communion, etc.) sont au centre de 10 % des textes. L'amitié (les fréquentations, les sorties, les bons et mauvais amis, le bon exemple) et l'économie (se contenter de peu, le malheur des riches, bienheureux les pauvres, etc.) viennent ensuite dans des proportions équivalentes. Dans cet échantillon limité, le reste des qualités identifiées ne sont qu'indicatives : elles sont souvent proches, dans leur dénomination même, du vocabulaire du catholicisme (charité, sagesse, conscience, pureté) ou de celui de l'école (ordre, discipline, honnêteté, obéissance).

Un deuxième thème proposé dans les exercices d'apprentissage de la lecture ou dans les modèles de leçons regroupe un ensemble de connaissances : les leçons de choses. Étonnamment, ce thème a la même importance numérique (un tiers du total) que l'enjeu précédent. Il faut dire que l'échantillon ne prend que les dernières années de la revue, celles où, croyons-nous, un nouvel accent est mis sur l'instruction, le développement des savoirs. Géographie physique (les volcans, les fleuves, la neige, les orages, etc.), sciences de la nature (faune et flore), agriculture (culture et élevage), sciences et technologies (presque exclusivement les métaux : extraction et traitement) se partagent équitablement ce domaine. Enfin, en dépit du fait

8 L'utilisation d'un logiciel informatisé d'analyse du discours (*More* ou autre) aiderait à vérifier cette hypothèse.

que, dans les conseils à l'instituteur pour un choix de lecture autre que le manuel d'enseignement, on suggère toujours, dans l'ordre, l'histoire (de l'antiquité, de la France et de l'histoire nationale) et la géographie, chacune de ces sciences n'est ici présente que dans un maigre 10 % de l'ensemble des textes examinés.

Le contexte où s'inscrit chacune de ces lectures (récitations, dictées, exercices, saynètes) met l'accent sur le monde rural, l'artisanat et la nature. La tradition, la famille et l'attachement au sol natal y sont omniprésents. Les rôles principaux comme acteurs sont tenus dans des proportions égales par des personnages adultes (les modèles à imiter tels les multiples exemples de l'amour d'une mère), des enfants (qui de méchants deviennent bons, plus souvent d'ailleurs les filles), des animaux (le loup entre autres) et des oiseaux (avec une préférence pour l'hirondelle : symbole du printemps ou de la France?). Malgré les appels répétés aux instituteurs dans les conseils pédagogiques pour qu'ils enseignent aux élèves différents styles de rédaction, d'expression et d'écriture, on ne trouve guère, dans ces quarante-huit numéros du JIP, que de la narration et des petites poésies et l'appel à traduire le discours utilitaire dans des exercices concrets n'est guère entendu :

Nous voudrions également voir des modèles d'actes usuels de la vie [...] tels que : quittances, lettres de voiture, effets de commerce, factures, baux, etc. Ces actes doivent être lus souvent dans la vie; de plus, c'est un bon moyen pour apprendre à les formuler, ce qui est d'une utilité incontestable (JIP, 1881, 260).

Une fois l'an, on profite cependant de la période des fêtes pour fournir des exemples du style épistolaire (mon cher parrain..., mes tendres parents..., à mon très cher ami...). L'ensemble reste d'une simplicité extrême, proche d'une pensée enfantine et de ses connaissances limitées : on ira jusqu'à reprocher à une autrice pourtant approuvée par le Conseil catholique de l'Instruction publique d'avoir utilisé, pour nommer ses personnages de petites filles, des prénoms trop compliqués : Rosa, Amanda, Arabella; Mgr de Nicolet lui demandera de leur donner «des prénoms simples et chrétiens» (JIP, 1889, 59). Les méthodes et les approches privilégiées dans l'enseignement de la lecture, les morceaux et les extraits de texte soigneusement choisis, le vocabulaire, les thèmes sélectionnés et les valeurs véhiculées traduisent la vision d'une enfance pure, innocente et ignorante, définition analogue au sentiment d'imbécillité de l'enfance que Philippe Ariès attribue aux moralistes et aux gens de robe du XVIII^e siècle en France (Ariès, 1974), soulignant encore une fois l'influence majeure de l'héritage de la Mère patrie.

Conclusion

Le discours sur la lecture au Canada français à la fin du XIX^e siècle se donne donc deux mandats : développer la capacité de lire et contrôler l'usage de la lecture à des fins morales ou instrumentales pour former «le jeune homme intelligent, moral, patriote et relativement instruit» (JIP, 1891, 82). À partir d'un petit nombre d'auteurs français et de l'insertion de quelques écrivains canadiens, hommes d'église pour la plupart, il défend la correction, le développement et la survie de la langue d'une nation qu'il veut rurale, travailleuse et ordonnée. Il conseille aux instituteurs des approches pédagogiques basées sur le respect des rythmes d'apprentissage par des exercices gradués, une révision et un contrôle réguliers des connaissances acquises et un encadrement discipliné plutôt que sévère («Je n'ai réussi que par la douceur et par la patience», JE, 1880, p. 15), en faisant appel à leur amour dévoué des enfants si imparfaits. Le contenu des lectures proposées au primaire à titre d'exercice grammatical, de mémorisation, de dictée ou d'analyse littéraire, se partage entre une éducation à une morale sociale et une introduction à des connaissances générales du type sciences naturelles : lire pour le bien, la vertu, la morale ou lire pour s'instruire, utiliser, produire. En dépit du discours, les travaux proposés aux élèves limitent leur formation à la mémorisation et à l'imitation plutôt que d'encourager l'expression et le jugement.

Le survol de quarante années de parution du *Journal de l'Instruction publique* permet de dégager deux pistes de recherches qui pourraient être approfondies. D'abord, l'argumentation sur les deux enjeux de l'acte de lire : s'instruire à des connaissances instrumentales et s'éduquer à une morale sociale, pourrait être développée à partir d'une hypothèse qui, loin de les opposer, les poserait comme complémentaires d'une même ambition : servir la patrie. Elle inférerait que le développement de la nation demande à la fois que l'on conserve, pour assurer la reproduction sociale, des valeurs traditionnelles solidement ancrées dans un patrimoine religieux (le beau, le bien, la vertu), mais exige, en même temps, que l'on juxtapose les nouvelles valeurs que requiert la production économique (le vrai, la science, le progrès). La vérification de cette hypothèse demanderait une étude dépassant nettement le cadre exploratoire fixé ici et nécessiterait un support informatisé à cause de l'abondance matérielle des documents. D'autre part, on pourrait aussi dégager parallèlement, dans l'ensemble du discours sur le livre et la littérature pour la jeunesse, une vision de l'enfant du primaire et de ses besoins et possibilités d'apprentissages. La manière dont on perçoit l'enfant, – qui se lit dans des expressions comme «l'élève studieux», «le jeune homme sérieux»,

«la jeune fille vertueuse» ou «les jeunes gens de notre époque», mais aussi dans les choix d'auteurs et de morceaux choisis pour la jeunesse –, fonde les attentes scolaires et les approches pédagogiques qu'on propose au corps enseignant du primaire. Si, dans la poursuite de cette étude exploratoire, on pouvait arriver à cerner qui on définit comme jeune apprenant, le discours sur le pourquoi et le comment de l'apprentissage de la lecture dans la presse pédagogique à l'aube du XX^e siècle se trouverait doté d'un nouvel éclairage fort prometteur pour sa compréhension et son entendement.

Références

ARIÈS, P. (1974).

L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime. Paris : Seuil.

LEBRUN, M. et LEFEBVRE, M.-L. (1996).

La lecture à l'école québécoise au XIX^e siècle : ce qu'en dit la presse pédagogique. In R. Estivals (dir.), *Nouvelles technologies, modèles sociaux et sciences de l'écrit* (p. 220-234). Paris : Delagrave.

Abstract – The purpose of this article is to isolate the discourse of reading and of learning to read in French-speaking Quebec at the turn of the twentieth century. It is an exploratory study relating to every number of the *Journal de l'Instruction publique* that appeared monthly from 1874 to 1898. Besides working with the usual enunciator parameters (who is speaking, when, and where?), this process of identifying the discourse of reading operates by culling the units of meaning that compose that discourse : definitions of the book, reading, authors, and literary genres; methods and forms of learning and appropriation; school practices; and the issues involved in the act of reading. The analysis conducted allows us to name the concerns that underlie this discourse, and defines its objectives : developing the capacity to read and restricting the use of reading to moral or social ends. The aphorism “Learn to read well in order to read little”, ascribed to Seneca, sums up this position.

Resumen – Este artículo pretende despejar el discurso acerca de la lectura y su aprendizaje en los albores del siglo XX en el Quebec francés. El estudio exploratorio trata sobre el conjunto de ediciones del *Periódico de Instrucción Pública* aparecidas mensualmente de 1874 a 1898. Aparte de los parámetros usuales que identifican a los enunciadores (quién habla, cuándo, dónde) la identificación del discurso sobre la lectura hace un llamado a un examen detenido de las unidades del sentido que las componen : definición del libro, de la lectura, de los autores, de los géneros literarios, modos y formas de aprendizaje y de apropiación, uso escolar y situaciones relativas al acto de leer. El análisis permite nombrar las preocupaciones que crean este discurso y que definen los objetivos : desarrollar la capacidad de leer y de controlar el uso de la lectura con fines morales o sociales. El axioma atribuido a Séneca : “ Aprender a leer bien para leer poco “ sirve a resumir este argumento.

Zusammenfassung – Dieser Artikel behandelt die gegen Ende des 19. Jahrhunderts im französisch-sprechenden Quebec vorherrschenden Auffassungen vom Lesen und Lesenlernen. Dazu wurden sämtliche Ausgaben des monatlich erscheinenden *Journal de l’Instruction publique* zwischen 1874 und 1898 untersucht. Außer den üblichen Kriterien zur Identifizierung der Sprecher (wer äußert sich, wann, wo?) werden zur Identifizierung der Auffassung vom Lesen die Bedeutungseinheiten bestimmt, aus denen diese aufgebaut ist: Definition des Buches, des Lesens, der Autoren, der Literaturgattungen; Lern- und Aneignungsweisen und -formen; Gebrauch in der Schule und Sinn des Leseaktes. Aus der Analyse ergibt sich, worum es damals hauptsächlich ging: nämlich die Lesefähigkeit auszubilden und dabei die Lektüre auf moralische und soziale Kriterien hin zu kontrollieren. Der wahrscheinlich von Seneca stammende Grundsatz “man muss lernen, richtig zu lesen, um wenig zu lesen” wird zum Schluss zur Zusammenfassung dieses Arguments erwähnt.