

Cahiers de la recherche en éducation

L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945

Monique Lebrun

Volume 3, Number 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017434ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017434ar>

[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

Lebrun, M. (1996). L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 393–410.
<https://doi.org/10.7202/1017434ar>

Article abstract

Quebec textbooks from 1900 to 1945 present a somewhat monolithic image of reading. These books are largely the products of various religious communities working in elementary schools in a context of social change. In them, reading is presented as the basis for all learning. "Intensive" practices, with recourse to explicated reading and memorization, are recommended. Literary analysis turns up at the end of the period. It relies on the concept of good authors and pleads for the adoption of regional works into the canon. The progress of a reading class was to some degree codified. On the ideological level, the stable prevalence of the nationalist and catholic ideologies is impossible to overlook. In these textbooks, one observes a discourse of reading that is highly structured and very slow to evolve.



L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945

Monique **Lebrun**, Université du Québec à Montréal

Résumé – Les manuels québécois de 1900 à 1945 présentent une image de la lecture plutôt monolithique. Il s'agit avant tout de l'œuvre de diverses communautés religieuses enseignant principalement au primaire, dans un contexte social en mutation. La lecture y est présentée comme la base de tous les apprentissages. On y prône des pratiques «intensives», recourant à la lecture expliquée et à la mémorisation. L'analyse littéraire apparaît en fin de parcours; elle recourt à la notion de bons auteurs et plaide pour une insertion des œuvres du terroir. La démarche d'une leçon est relativement codifiée. Sur le plan idéologique, on ne peut s'empêcher de noter la prégnance des idéologies nationaliste et catholique. On perçoit, dans ces manuels, un discours sur la lecture bien structuré et en très lente évolution.

Introduction

Les pratiques de lecture à l'école québécoise sont relativement mal connues en ce qui concerne la période antérieurement à 1960. Il faut recourir aux archives et se pencher sur les vieux manuels, ce que nous avons nous-même tenté (Lebrun et Lefebvre, 1997; Lebrun, 1996). Nous avons noté une permanence des enjeux et des pratiques de lecture entre le XIX^e et le XX^e siècle. Les mutations sont rares,

dans la conception québécoise de la lecture, à l'époque. Elles se feront plutôt à la fin des années quarante avec l'apparition de psychologues de l'apprentissage et de pédagogues formés aux nouvelles théories ayant cours en Europe (Vinet, 1950). Nous voulons ici évoquer la période allant de 1900 à 1945 en recourant aux manuels en usage, dans le but de cerner les grandes tendances de la lecture scolaire. Après avoir brossé le contexte sociohistorique, nous traçons une image de la lecture qui recourt à certains concepts tels que les méthodes d'apprentissage, la lecture littéraire et les jalons d'une leçon. Une troisième et dernière partie fait ressortir les aspects idéologiques majeurs sous-tendant les choix de textes dans les manuels.

Notre méthode est celle d'une analyse de contenu ou, si l'on veut, d'une analyse de discours au sens élargi (Guillaumou, Mالدیدیر et Robin, 1994) faisant la part de l'analyse sémantique et de l'analyse thématique. Le corpus est plutôt ouvert, car nous allons aussi voir du côté des cotextes afin de tracer des réseaux d'énoncés, d'envisager des configurations; on étudie même un peu les porte-parole de ces discours, sachant que le discours dont il est ici question est régulé institutionnellement. C'est ce qu'on appelle communément l'analyse des conditions de production.

Le discours sur la lecture, inclus dans les préfaces, est semi-spécialisé : il assure le relais des textes officiels pour les enseignants. Ce discours a d'abord valeur informative. On peut aussi lui reconnaître une valeur illocutoire, donc argumentative : on conseille ou on dissuade, on blâme ou on loue avec la vigueur d'un discours d'autorité qui laisse souvent peu de place à la nuance et dont les prescriptions sont relayées par l'establishment religieux. Les lieux axiologiques, ou repérages appréciatifs relatifs à des notions déterminées, sont éducatifs et éthiques (ce dernier lieu axiologique se confondant avec le religieux), avec une percée timide de l'esthétique à propos des dernières années de scolarité, mais le politico-social est sans arrêt présent, dans cette société en état de survivance linguistique. Il y a en somme conjonction de l'utile, du bien et du beau à l'intérieur d'un discours contraint socialement où les présupposés et sous-entendus sont les mêmes pour tous.

1. Le contexte

1.1 Les énonciateurs et énonciataires

Nous avons analysé 70 manuels de lecture, tous recommandés par le Conseil de l'Instruction publique (dorénavant CIP) pour les divers niveaux de l'ensei-

gnement public, de 1900 à 1945. Nous les avons choisis rigoureusement dans l'ensemble des 199 ouvrages de «français» recensés dans les *Rapports* du Surintendant de l'Instruction publique comme étant approuvés par le CIP pour la période en question. Nous considérons comme indicatif notre «sondage» dans les *Rapports* en question, en attendant qu'une étude bibliographique plus exhaustive (à l'égal de celle publiée par Aubin pour les manuels du XIX^e siècle en 1995) vienne nous donner des renseignements complets et définitifs sur la question. Une première contrainte limitait notre choix : l'ouvrage en question ne devait pas être qu'un manuel de grammaire, mais présenter, au contraire, des leçons de lecture, accompagnées d'une préface, si possible. Une deuxième contrainte : nous devons retenir des manuels représentant toutes les années de la scolarité de l'époque. Troisième contrainte, la variété de la provenance : les communautés religieuses étant, pour l'époque concernée, les grandes pourvoyeuses de manuels, nous voulions en avoir un échantillonnage à peu près représentatif. La quatrième contrainte allait de soi : les manuels devaient être disponibles pour consultation. Nous avons trouvé les nôtres principalement au musée Audet de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et à la bibliothèque des livres rares de l'Université Laval, incontournable sur le sujet. Nous avons donc analysé à la fois le discours explicite des préfaces et le discours implicite des contenus, ce dernier étant principalement présent sous forme de compilation dans nos tableaux. Les manuels retenus¹ vont de la petite méthode de lecture pour débutants aux ouvrages généraux mêlant lecture de textes et apprentissages langagiers divers, en passant par les anthologies (morceaux choisis qui se répandront au fil des décennies).

Il s'agit d'ouvrages anonymes issus, pour la quasi-totalité de notre corpus, du labeur de membres des diverses communautés enseignantes du Québec : Frères des écoles chrétiennes, Frères de l'Instruction chrétienne, Frères du Sacré-Cœur, Frères maristes, Frères de la Charité, Sœurs de la congrégation de Notre-Dame, Sœurs de Sainte-Anne. S'y ajoutent des manuels de religieux (Aubert, Corbeil, Magnan, dont la longévité est surprenante) et, vers la fin de la période, des œuvres de laïques (I. Saint-Jean et M. Forest). Le tutorat culturel de ces clercs besogneux et parfois inspirés assure le relais d'une hiérarchie cléricale omnipotente.

1 Pour des raisons que l'on comprendra (abondance de matériel, grande ressemblance des titres en cause), nous ne donnons pas en bibliographie la liste exhaustive des manuels en cause. Nous avons préféré utiliser dans le corps du texte une indication sommaire de la communauté religieuse auteur de l'ouvrage. Ainsi, FEC renvoie aux Frères des écoles chrétiennes, FSC, aux Frères du Sacré-Cœur, FIC, aux Frères de l'Instruction chrétienne, FM, aux Frères maristes et CND, aux Sœurs de la congrégation Notre-Dame. Les rares auteurs non anonymes sont indiqués sous leur nom dans le texte même. D'autre part, nous mentionnons toujours la date de l'édition en cause, la page de la citation de même que notre code personnel de classification. Les communautés éditant leurs propres manuels, la mention d'éditeur devient caduque.

Ces clercs ont vu leur nombre augmenter tout au long de la deuxième moitié du XIX^e siècle. En 1890, le rapport prêtre/fidèle est de 1/510 (Linteau, Durocher et Robert, 1989). En 1901, les effectifs des communautés masculines sont de 1984 membres et ceux des communautés féminines, de 6628 membres (Deneault et Lévesque, 1975). L'exode au Québec de communautés religieuses chassées de France par les lois Combes et Waldeck-Rousseau influencera de façon décisive le discours éducatif.

Quant aux enfants, derniers destinataires de ce discours, on les considère comme foncièrement mauvais et irréflechi (Duval, 1963). Il convient de dompter leur sensibilité et leur raison, de se méfier de leur imagination, faculté «superficielle [...] (qui emprunte) le langage scabreux du corps» (*Ibid.*, 208). Toute autorité venant de Dieu, on doit leur inculquer des principes d'obéissance qui impliquent une pédagogie de la règle, du droit chemin, des bons auteurs. Dans cette optique, la liberté est purement formelle : c'est le maître qui règle tout le jeu des échanges pédagogiques. Pour la période concernée, on note peu de différences entre corpus et méthodes destinés aux filles et aux garçons.

1.2 Le cursus scolaire

De 1900 à 1945, l'organisation du système scolaire selon les niveaux d'études est variable. Selon Grégoire (1987), la dénomination «école secondaire» n'existe pas encore : on a des «écoles primaires» de divers niveaux : élémentaire, intermédiaire ou supérieur. Si l'école publique offre un cycle de huit années d'études au début de 1900, ce cycle sera de neuf ans, vers 1945, avec possibilité de prolongation jusqu'à 13 ans, selon les diverses options.

Quant aux programmes officiels de français (cf. Allard, sous presse), il s'agit de nomenclatures exsangues où l'on énumère, pour chaque niveau concerné, quelques notions accompagnées de types d'exercices *ad hoc*. Ainsi, dans le programme de 1905, on recommande, pour le cours élémentaire, la lecture matérielle, pour le cours modèle, la lecture expressive et une initiation à l'analyse littéraire. On en profite pour faire défiler quelques genres littéraires et quelques auteurs. Le programme de 1923 résulte d'un débat engagé au cours des années antérieures relativement aux valeurs traditionnelles et à la nécessité pour les Canadiens français de conquérir leur économie. «La littérature perd son statut distinct et est ramenée aux éléments intuitifs rencontrés dans l'étude des textes (lecture expliquée) et les exercices pratiques de composition» (Turcotte, *In* Allard, sous presse). Selon Turcotte, les congréganistes de l'époque considéraient les

programmes comme des cadres minimaux auxquels on pouvait greffer des savoirs complémentaires. Le programme de 1923 sera légèrement amendé en 1929. Lui succédera le programme de 1937, où l'on reconduit entre autres la méthode syllabique et la diction/récitation, tout en se prononçant explicitement sur les liens lecture-écriture; signe des temps, on y est beaucoup moins disert sur l'enseignement de la lecture que sur celui de la grammaire, ou encore, celui de l'histoire et des sciences, où le traitement est minutieux. Ce programme est légèrement révisé en 1938. À l'époque, dans les écoles rurales de filles et de garçons, sur vingt-six heures de classe, on en consacre huit, hebdomadairement, à l'étude de la langue. En 1939, on publie deux programmes de primaire supérieur distincts, l'un pour les filles et l'autre pour les garçons. Un examen attentif ne nous a pas permis de dégager de différences. On y lie toujours lecture et récitation. Quant aux études littéraires, elles sont relativement poussées, incluant des notions de rhétorique, de versification, de même que des notions d'histoire littéraire et l'étude d'une dizaine d'auteurs français.

1.3 Le contexte social

Du début du siècle jusqu'à la grande crise économique de 1929, on assiste à la persistance de l'idéologie de conservation (Monière, 1977), malgré l'ouverture du Québec à l'industrialisation. La discordance entre le discours et les faits illustre bien l'autonomie des idéologies par rapport aux mutations sociales, surtout quand les maîtres d'œuvre sont en même temps considérés comme les ténors d'une survivance que l'on présente comme miraculeuse. Quoi qu'il en soit, déjà l'État commence à prendre la relève de l'Église comme facteur d'unification. Henri Bourassa l'a bien compris, lui dont le fédéralisme nationaliste (à l'époque, on était contre la Grande-Bretagne, et non contre Ottawa, tout en s'opposant culturellement aux États-Unis) est teinté de messianisme et de prosélytisme, le Canada français ayant, à son dire et à celui de ses pareils, une mission civilisatrice et spirituelle en terre d'Amérique. Quant à l'abbé Lionel Groulx, autre grand nationaliste de l'époque, il représente ces intellectuels pour lesquels la France constitue un point d'ancrage; on lui reconnaît d'avoir mis de l'avant une définition de la nation reposant sur l'homogénéité de la culture, de l'histoire, de la religion, du territoire et de la race. Son ultramontanisme latent ne distingue pas politique et religion. Il est l'un des premiers à s'inquiéter de la minorisation démographique et politique des francophones dans l'ensemble canadien et choisit, pour y remédier, l'éducation de la jeunesse, inspiré par la droite française (De Maistre, de Bonald, Veillot et Maurras).

De 1929 à 1945, le Québec vit des mutations structurelles intenses qui entraînent de fortes tensions sociales : crise de 1929, dépression, chômage, invasion du capitalisme américain, passage à la grande industrie. Des réformistes prêchent la libération économique et sociale des Canadiens français, la lutte contre les trusts et la restauration de l'agriculture. L'État apparaît alors comme le sauveur de la ruine et de la prolétarianisation puisque l'Église ne peut plus agir seule pour la survie de la nation. Celle-ci se trouvera alors un autre cheval de bataille, le communisme, et, par ricochet, encouragera à tout crin, un capitalisme humanisé, le corporatisme et le coopératisme (cf. les encycliques *Rerum Novarum* et *Quadragesimo anno*, à propos de la doctrine sociale de l'Église de l'époque). Elle est suivie, sur le terrain de l'agriculturisme et de l'exploitation des richesses naturelles, par de prestigieux économistes (Monpetit, Minville, Asselin). La Seconde Guerre mondiale viendra occulter quelque temps les antagonismes entre cette Église qui redéfinit son rôle et un État qui deviendra de plus en plus omniprésent.

2. Une image de la lecture

2.1 L'acte de lecture comme fondement des apprentissages

Même si l'école de 1900 à 1945 semble accorder plus de place à la grammaire qu'à la lecture, il n'en reste pas moins que la primauté de celle-ci est indéniable, comme fondement des apprentissages à venir. Certaines préfaces des manuels des FEC mentionnent la nécessité qu'il y a à rendre le manuel

attrayant, attachant, instructif afin de créer et de développer le goût de la lecture sans lequel le savoir scolaire est condamné à un prompt et complet oubli. Si [le manuel] s'ajoute simplement à la liste des manuels sévères qui éveillent l'idée de leçons à apprendre, l'enfant quitte l'école sans jamais avoir pris plaisir à ce qu'il lit. Loin d'avoir contracté l'amour des livres, il éprouve pour eux une méfiante indifférence, jusqu'au jour où il rencontrera sur son chemin un feuilleton ou quelque ouvrage propre à éveiller ses passions, à satisfaire ses bas instincts (FEC, 1921, p. I et II/ ma-1921-1).

2.2 Lecture intensive/extensive

On sait que, jusqu'au XX^e siècle (Chartier, 1995, 8), il est d'usage de promouvoir la lecture intensive. Celle-ci suppose qu'on lise et relise un petit nombre de textes, dans une optique de mémorisation et de récitation. Elle s'oppose à la lecture extensive, où le corpus est ouvert et les pratiques, peu régulées.

Chartier soutient que cette dichotomie entre les deux types de lecture est discutable, les périodes antérieures à la nôtre ayant connu des lecteurs extensifs, en raison principalement de l'abaissement du coût des livres et de l'existence dans les villes de librairies de prêts. En ce qui regarde l'école québécoise toutefois, les pages de préfaces que nous avons étudiées ne laissent planer aucun doute sur la prédilection pour une lecture intensive dans son acception commune :

le jeune lecteur tâchera de se prémunir contre un défaut bien commun, celui de lire beaucoup de livres. Peu de livres, mais lus en entier et avec attention, lui procureront plus de connaissances et lui seront plus utiles qu'un grand nombre lus à la hâte et superficiellement (FEC, 1909, p. 331/ma-1909-1).

Les diatribes contre les mauvais livres lus avec passion et en grand nombre, fort présentes dans la presse pédagogique du XIX^e siècle (Lebrun et Lefebvre 1997; Lebrun, 1996) se font cependant plus rares dans les décennies qui nous préoccupent.

2.3 Les premiers apprentissages

Les manuels présentent des méthodes particulières d'apprentissage de la lecture. Chacune est un ensemble de principes d'ordre linguistique et pédagogique gradués de façon à assurer l'apprentissage maximal du décodage en lecture, le décodage étant ici compris comme une étape antérieure à la compréhension. Il existe *grosso modo* deux grandes familles de méthodes de lecture : les méthodes synthétiques, où l'on part de la lettre (ou du son de la lettre) pour aller à la phrase, en passant par la syllabe, puis le mot, et les méthodes analytiques, où le point d'arrivée est la lettre, mais où on commence la démarche de décodage par la phrase, pour aborder ensuite les groupes de mots, les mots et enfin les syllabes. Les premières sont dites «alphabétiques» ou «syllabiques» alors que l'on réfère souvent aux seconde sous l'appellation de «globales».

Dans le Québec du XIX^e siècle (voir Lebrun et Lefebvre, 1997; Lebrun, 1996), il y a lutte entre deux types de méthodes synthétiques : la méthode épellative (ex. : bé+a=ba) et la méthode phonique (ex. : b+a=ba; le «a» est celui du mot «bateau»). De pareilles dichotomies existent dans la France de l'époque (Chartier et Hébrard, 1994). Nous mentionnerons ici quelques méthodes ayant cours dans les années 1900 à 1945. Il faut, à ce propos, remarquer la longévité exceptionnelle du *Cours français de lectures graduées* de l'abbé Jean-Roch Magnan, utilisé de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années vingt pour les degrés inférieur, moyen et supérieur.

Les auteurs, inspirés d'une prudence exemplaire, mentionnent d'entrée de jeu leur stricte orthodoxie, relativement au programme officiel. Ainsi, dans un plaidoyer *pro domo* des FEC (1941, 3; 1^{re} édition en 1935/ma-1941-4), ceux-ci rappellent qu'ils se conforment «aux directives du programme officiel quant à la méthode phonique, à savoir : a) des lettres ou des sons; b) des syllabes; c) des mots; d) des phrases». Tous les manuels de lecture des FEC destinés aux premiers apprentissages, à partir des années 1918 et jusqu'à la fin de la période concernée, procèdent de façon identique. On fait faire des exercices de prononciation du son en cause au début de chaque leçon, ce son étant inclus dans des mots «qui offrent un intérêt spécial du point de vue de la prononciation» (FEC, 1938, II/ma-1938-3). Les explications phonétiques sont approximatives. Dans les manuels des FSC, on se contraint également à noter «trois défauts de prononciation canadiens, à savoir la prononciation “ins-tsi-tsu” pour “institut”, la prononciation “kieur” pour “cœur” et l'usage du son “a” au lieu du son “è” dans “lait”» (FSC, 1910, V/ma-1910-2). On remarquera ici qu'il s'agit, respectivement, des phénomènes d'affrication, de palatalisation et d'harmonisation vocalique. La lecture ânonnée par syllabes se fait essentiellement sur la base de petites phrases religieuses ou morales (ex. : «No tre sei gneur a ex pi ré clou é sur la croix» ou encore «Ce lui qui don ne aux pau vres prê te à Dieu»; voir FM, 1922, 3/ma-1922-1)

Durant les premières années du primaire perdure ce concept surgi au XIX^e siècle de «lecture matérielle». Celle-ci concerne «la rapidité, la correction des défauts de prononciation, l'énergie des articulations, la pureté du son, le groupement des mots, les arrêts aux pauses, la culture soignée de l'accentuation et de l'expression, et la mise en relief des mots importants» (FEC, 1921 I/ma-1921-1). La maîtrise phonique et le décodage assurés, on peut passer à la lecture courante.

La publication du célèbre Forest-Ouimet, en 1935 (cf. ma-1940-1) ouvre la voie à ces manuels de lecture pour les petits qui seront désormais rédigés par des enseignantes laïques, à l'affût des nouveautés. Marguerite Forest et Madeleine Ouimet parlent, dans la préface de *Mon premier livre de lecture*, de méthode combinée «parce qu'elle a pour objet d'unir et de coordonner un double enseignement : celui de la phonétique et celui de l'épellation» (1940, I/ma-1940-1; 1^{re} éd., 1935). La leçon se déroule ainsi. L'enseignant raconte une historiette dont les mots contiennent la lettre à l'étude; il recourt également, ce faisant, à l'illustration. Il procède ensuite au questionnement des enfants, puis il enseigne la lettre en question et l'insère dans des mots faisant partie du vocabulaire enfantin. Le choix des lettres à enseigner ne se fait pas au hasard, mais est plutôt inspiré sur les similitudes entre

les formes écrites. Forest-Ouimet conseillent à l'enseignant de procéder quotidiennement à des leçons d'épellation et de lier lecture, orthographe et écriture.

2.4 Les corpus et les thèmes

Les auteurs de manuels se vantent fréquemment de l'équilibre qu'ils ont su préserver dans le choix de leurs textes.

Aussi ces sujets sont-ils nombreux, variés, captivants parfois, moraux toujours et se rapportent pour la plupart à notre pays. Histoire, agriculture, alcoolisme, connaissances pratiques, sciences usuelles, récits, voire légendes et contes éducatifs se succèdent tour à tour. Souvent, on a eu recours à la leçon par l'exemple, qui, beaucoup mieux que de sèches exhortations, incline doucement la volonté vers le bien et produit une salutaire impression, souvent ineffaçable [...] Ordinairement, le texte est simple, à la portée des écoliers, quelquefois même un peu au-dessus, mais constamment assez près d'eux pour que, par un léger effort, ils puissent le saisir. Le texte ne s'abaisse pas, c'est l'enfant qui s'élève (FEC, 1917, I/ma-1917-2; repris dans les mêmes termes dans des préfaces de manuels de 1941 et de 1949).

Le manuel de lecture est, par ses sujets, un microcosme. Au fil des décennies, les sujets religieux (histoire sainte, récits moraux) vont prendre légèrement moins de place, relayés par les textes portant sur les connaissances générales sur la faune, la flore et les phénomènes relatifs à l'économie moderne. Le récit se fera moins ouvertement édifiant. Un manuel des FIC destiné aux 6^e et 7^e année décrit ainsi les thèmes faisant l'objet d'une étude :

description d'objets familiers, de végétaux, d'animaux, de personnes (portrait physique, portrait moral, portrait complet), description de lieux, de paysages, de phénomènes, description d'actions, description de scènes se rapportant à la famille, à la religion, à l'école et à l'agriculture, la narration, la lettre (FIC, 1942, 71/ma-1942-1).

Pour les plus jeunes (les quatrième et cinquième années), la même communauté (FIC, 1941, III/ma-1941-1) propose ce qui suit : «L'école, la famille, la paroisse, la patrie, l'histoire du Canada, la vie à la campagne et l'agriculture, les saisons (phénomènes naturels, travaux des champs, fêtes et dévotions se rapportant à chacune d'elles), les qualités et les défauts des enfants.»

2.5 La lecture oralisée

Nous avons expliqué ailleurs (Lebrun et Lefebvre, 1997; Lebrun, 1996) à quel point l'école québécoise du XIX^e est quasi obnubilée par des pratiques de lecture à haute voix. Le but est principalement de corriger des mollesses d'arti-

culution fustigées unanimement par les commentateurs de l'époque. Il s'agit également de pratiquer un art mondain qui trouve sa source chez Legouvé, célèbre professeur d'art oratoire français de la fin du dix-neuvième siècle. Dans la France de l'époque, on veut surtout lutter contre dialectes et patois et assurer l'unification linguistique finale par le biais de l'école républicaine.

L'art de lire à haute voix et d'une manière expressive est d'une si grande importance qu'il est chaque jour l'objet des études, des méditations et des travaux des meilleurs maîtres; on est cependant obligé de reconnaître que, malgré de constants et généreux efforts, il n'est pas encore arrivé, tant s'en faut, au degré de perfection dont il est susceptible (FEC, 1900, I/ma-1900-1).

On en donne la cause : les maîtres ne lisent pas suffisamment à leurs élèves de façon correcte et intelligente. Et les FEC de citer (1900, II/ma-1900-1) *Conduite à l'usage des écoles chrétiennes*, où l'on conseille à l'enseignant de bien prononcer les syllabes, de faire lire les élèves à voix haute sans toutefois déranger ceux des autres sections dans la classe multiniveaux, de ne pas chanter, d'éviter les mouvements de la tête et du corps, de prêter attention à la ponctuation, aux liaisons. «Qu'ils lisent sentimentalement, mais sans emphase et simplement sur le ton de la conversation [...] qu'ils s'exercent à comprendre ce qu'ils lisent [...] (la lecture est) un puissant moyen de leur faire acquérir des idées» (FEC 1900, II et III/ma-1900-1). C'est un pas vers la lecture raisonnée. Le même discours est fréquemment repris dans d'autres manuels.

La lecture à voix haute est parée, aux yeux des pédagogues, de grandes vertus pédagogiques et convient tout à fait aux enfants puisqu'ils ont «l'oreille fine, la mémoire tenace et les organes de la parole merveilleusement souples» (CND, 1941, 7/ma-1941-2). Lorsque vient, pour un élève, son tour de lire à voix haute, il faut s'assurer, dit-on (FEC, 1909, 6/ma-1909-1), que les autres le critiquent : le timbre de voix est-il trop bas, le débit, trop rapide, sans pause, la diction, claire, sans mots défigurés, les inflexions de la voix, respectueuses de la syntaxe? L'élève semble-t-il comprendre ce qu'il lit? Au sujet de l'intonation, on précise (FEC, 1909, 9/ma-1909-1) : «Il y a en effet, pour la voix parlée comme pour le chant, une échelle de tons que les oreilles délicates savent apprécier, quoiqu'on ne puisse la noter comme celle des intervalles de la musique.» Et, au sujet de l'accent oratoire, le même manuel ajoute : «L'accent est une sorte d'émotion de la voix qui vient du cœur et va comme au cœur». Les gestes ne sont pas oubliés (FEC, 1909, 10/ma-1909-1) : «De plus, la nature [...] a donné (aux élèves) les larmes, ces fidèles interprètes de notre cœur, qui tantôt les mouillent doucement, tantôt s'ouvrent impétueusement un passage, tantôt tombent goutte à goutte, rares et brûlantes». Et l'on

variera le ton, selon qu'on lit de la prose ou des vers : «il est nécessaire que le ton soit, en général, plus solennel (en poésie) que dans la lecture de la prose, excepté quand il s'agit de rendre des poésies familières» (FEC, 1909, 11/ma-1909-1). On considère parfois (FEC, 1921, I/ma-1921-1) l'abandon de la lecture à voix haute «au profit de quelques spécialités secondaires» (?) comme une «hérésie qui tend à s'universaliser» (FEC, 1921, I/ma-1921-1).

Le souci de la bonne prononciation, en lecture orale, se retrouve au-delà des premières années de scolarité. Ainsi, dans le *Quatrième livre de lecture* des FEC (1942; ma-1942-3), destiné aux élèves de sixième et de septième années, il y a toujours des exercices de prononciation et de diction. On mentionne l'ouvrage d'un nommé Martinon, *Comment on prononce le français*, et on insère des listes de mots habituellement mal prononcés, enjoignant l'enseignant à procéder à des exercices de remédiation. Le phénomène existe depuis longtemps puisque, déjà, en 1895, dans un ouvrage des CND, on retrouve une préface pour le moins passionnée de l'inspecteur McGown : celui-ci cite la littérature parlée des Grecs et des Romains, Cicéron en tête, déplore du même souffle que l'art de la récitation soit négligé et flétrit les vices de prononciation : «Je ne saurais trop recommander cet utile ouvrage non seulement aux élèves en général, mais surtout à ceux, et ils sont nombreux hélas! qu'afflige quelque défaut d'articulation» (CND, 1914, VII/ma-1914-1; 1^{re} éd., 1895, XIX). L'ouvrage en question fait d'ailleurs largement appel à la méthode Legouvé, si répandue au Québec au siècle dernier.

2.6 La lecture littéraire

On apprend la littérature dans les niveaux moyen et supérieur, soit à partir de l'âge de 12 ou 13 ans. Même les petits ouvrages de Camille Roy (ex. : *Manuel d'histoire de la littérature canadienne*, 1930, et *Morceaux choisis d'auteurs canadiens*, 1934) sont approuvés officiellement et utilisés à la fois par l'enseignant et par l'élève. Les auteurs de manuels donnent généralement une définition du concept en préface. «La littérature, ou l'art de bien écrire, est l'ensemble des règles qui nous dirigent dans l'expression de la pensée par la parole écrite [...] On appelle encore littérature l'ensemble des œuvres littéraires d'une nation, d'une époque : la littérature française, canadienne, anglaise, la littérature du XVII^e siècle» (FSC, 1923, 1/ma-1923-1). Pour les CND (1920, 1/ma-192—1) : «La littérature est l'art d'exprimer ses pensées et ses sentiments sur un sujet donné; elle est aussi l'ensemble des œuvres que cet art a produites». Le même ouvrage mentionne nos «facultés littéraires», qui seraient les suivantes :

1) l'intelligence, c'est-à-dire la faculté de connaître, de juger, de raisonner; 2) la mémoire, c'est-à-dire la faculté qui rend présentes des images, des sensations et même des idées qui appartiennent au passé; 3) l'imagination, c'est-à-dire la faculté qui crée, qui invente ou qui du moins rend sensible ce qui est fourni par la mémoire; 4) la sensibilité, qui est une disposition à s'émouvoir facilement et à communiquer aux autres l'émotion que l'on éprouve (Ibid.).

L'analyse littéraire «étudie une composition littéraire pour en apprécier les idées, le plan, le style» (FSC, 1923, 141/ma-1923-1). La démarche est la suivante. On met d'abord le morceau en contexte. Suivent des notes explicatives sur le lexique, les allusions historiques. On passe ensuite à l'analyse proprement dite, en faisant ressortir le plan, les idées importantes, et en s'attardant particulièrement au style «nous gardant également, croyons-nous, et de l'admiration superstitieuse et d'un purisme raffiné» (Ibid., VII). Les notes biographiques sont inspirées, nous dit-on, par le goût d'inculquer de saines lectures aux élèves.

On retrouve maintes fois, en préface, une défense et illustration des bons auteurs : ainsi, le manuel des FEC *Lectures choisies en prose et en vers. Série de livres de lecture à l'usage des écoles chrétiennes* (1909, 5/ma-1909-1) tient à préciser d'entrée de jeu que la matière «est extraite des plus belles pages des meilleurs écrivains canadiens et français». Les CND, quant à elles, font le départage du bon grain et de l'ivraie, pour le bénéfice des jeunes filles.

Cependant, nous tenons à prémunir nos élèves contre certains [...] auteurs dont nous n'entendons nullement, par ces citations, recommander la lecture. Si Voltaire, J.-J. Rousseau, V. Hugo [sic], G. Sand et quelques autres ont habilement manié la langue française, par contre, leurs ouvrages, pour la plupart impies et immoraux, ne sont pas ceux qu'une femme (il s'agit d'élèves du cours supérieur) puisse lire sans danger (CND, 1913, V et VI/ma-1913-2).

On peut véritablement parler de panthéon littéraire franco-canadien dont les meilleurs auteurs reviennent à satiété. Côté français : LaFontaine, Bossuet, Lamartine, Chateaubriand, Ratisbonne, Veuillot, Tastu et De Maistre. Côté québécois : Garneau, Crémazie, Fréchette... On peut reconduire ici les conclusions de Fraisse (1985) sur la popularité des auteurs français susnommés et remarquer, comme lui, l'absence de Daudet et de Verne d'une part, de Baudelaire, de Verlaine et de Rimbaud d'autre part.

Pratique scolaire bien connue, la réduction de texte n'échappe pas au zèle des auteurs de manuels. On se base, pour se justifier, sur les capacités intellectuelles des lecteurs, tout en ayant en tête d'autres buts, soit nettoyer le texte de ses scories et lui adjoindre une leçon de morale évidente. Comme le remarque Fraisse (1985) avec justesse, on réduit parfois le texte ainsi manipulé à n'être plus qu'un texte informatif.

Lorsqu'ils sont en huitième et en neuvième année, les FEC proposent à leurs élèves (des garçons, à ce qu'il semble, et non un public mixte) des *Lectures littéraires et scientifiques*. On définit ainsi ces dernières.

Elles ont trait aux connaissances usuelles que tout adolescent tant soit peu cultivé doit posséder. En premier lieu, aux connaissances qui se rapportent aux industries, aux ressources, aux richesses de notre pays : amiante, pulpe, fourrures, pêcheries, forêt, houille blanche, pétrole et gaz naturel, agriculture, etc. Puis à des questions d'actualité : aviation, navigation sous-marine, automobile, etc., ou à d'autres sujets qu'il n'est plus permis d'ignorer : alcoolisme, étude du corps humain, principes élémentaires de physique, etc. (FEC, 1921, II/ma-1921-1).

La lecture expliquée vise à «donner l'intelligence complète du texte... les explications ont un double but : l'étude du fond et de la forme»; cette étude «revêtira le caractère d'une analyse littéraire mise à la portée des élèves de cet âge» (élèves de huitième et de neuvième années) (FEC, 1921, I/ma-1921-1). L'explication de texte est en lien direct, à cette époque où l'on croit encore à la triade *inventio-dispositio-elocutio*, avec la composition : «Il faut que l'élève voie pétrir des phrases, qu'il s'habitue à les remanier, variant les tours...» (FEC, 1923, XIV/ma-1923-1).

2.7 La démarche d'une leçon de lecture

Certains manuels (voir FEC, 1921/ma-1921-1) sont conçus de telle façon qu'il faut considérer les exercices accompagnant cinq ou six textes pour avoir une panoplie complète des exercices sur un texte (ex. : analyse du sujet, plan succinct ou détaillé, idées, style, mots et expression-étymologie, dérivation, orthographe, grammaire et syntaxe). À la fin de chaque leçon, il arrive que l'on insère (cf. FEC, 1916/ma-1916-1) des maximes, pensées et proverbes afin, dit-on, que l'idée principale du texte se grave mieux dans les esprits.

De plus en plus, au cours des années vingt et trente, les manuels de lecture prévoient, pour les enseignants, une répartition mensuelle dans l'analyse des textes. Les planifications sont pointilleusement calculées, de telle sorte qu'en un an, ceux-ci puissent couvrir, avec les élèves de la fin du primaire, particulièrement, l'ensemble des notions au programme. Ainsi que le disent parfois les auteurs anonymes, les exercices et les questionnaires sont donnés à titre indicatif : les enseignants, «animés d'un noble amour de l'enfance et de la haute mission qui leur est confiée» (FEC, 1941, I/ma-1941-9), doivent les adapter. On conseille à l'enseignant (cf. FEC, 1923, IX/ma-1923-1) de lire lui-même le texte avec expression, par fragments s'il le faut, de procéder à des explications orales sur

le vocabulaire et la structure des phrases, de faire ressortir les grandes lignes du plan et, enfin, de faire raconter oralement le texte par les élèves. La démarche d'une leçon est généralement la suivante :

- 1) explication du sujet du texte par l'enseignant; parfois, résumé de ce texte;
- 2) lecture oralisée du texte par l'enseignant, avec prononciation et ton *ad hoc*; arrêts épisodiques pour explications lexicales minimales;
- 3) lecture oralisée du texte par les élèves (soit individuelles, soit collectives, soit en sous-groupes);
- 4) questions diverses posées par l'enseignant sur les notions que le morceau renferme (questions socratiques) et sur certains phénomènes relatifs à la langue. Ce questionnement est d'abord oral. On peut par la suite utiliser un questionnement écrit, qui sert de récapitulation;
- 5) reprise (facultative) de la lecture à voix haute;
- 6) exercices divers : copie, dictée, exercices lexicaux et grammaticaux, préparation à la mémorisation-récitation ou à la rédaction.

2.8 La mémorisation

Héritage des siècles antérieurs, la mémorisation sert de contrôle à l'acte de lecture. Avec les plus jeunes, elle se fait au compte-gouttes, installant dans leur mémoire quatre ou cinq lignes de texte (ayant un sens complet) à la fois. Elle constitue souvent un exercice préparatoire à la rédaction. De plus, on lui reconnaît des vertus quant à l'acquisition d'une bonne diction (FEC, 1909, 6/ma-1909-1). Rien de tel, nous disent les FIC (1930, VII et VIII/ma-1930-1), que de faire apprendre de belles pièces par cœur. On poursuit dans la même veine en recommandant aux enseignants de faire observer aux élèves les procédés stylistiques des auteurs, afin qu'ils les reconnaissent ensuite et les apprécient.

3. Deux aspects idéologiques majeurs

3.1 La fibre nationaliste

Au XX^e siècle, les manuels présentent généralement un mélange équilibré d'auteurs français et canadiens (on ne dit pas encore québécois). Pour ce qui est des auteurs du cru, on en est fiers.

Le présent manuel est riche d'extraits puisés dans nos meilleurs auteurs et d'illustrations portant un caractère national; nous avons désiré par là témoigner notre vif désir que l'enseignement même de la langue devienne une leçon de patriotisme en développant l'amour de la patrie canadienne (CND, 1913, VI/ma-1913, VI).

Les leçons de lecture oralisée, de même que les exercices d'articulation qui l'accompagnent, prennent à l'occasion un tour patriotique inattendu. S'adressant en préface aux élèves de 6^e année, les CND (1941, 7/ma-1941-2) leur tiennent ce langage : «Vous serez, par la seule vertu de votre exemple, les petits missionnaires du beau parler français. Assurément, après la préservation parmi nous des vertus familiales, on ne saurait proposer à votre zèle une œuvre plus patriotique».

Défense de la patrie et défense de la langue sont indissolublement liées, comme les contreforts d'un nationalisme bon teint. Le désir de survie de la race francophone en Amérique trouve ses racines dans l'histoire. Le concept même de patrie est sacralisé. Les valeurs traditionnelles occupent une place prépondérante : reconnaissance envers les ancêtres et maintien de la stabilité. On se méfie de l'étranger, même si l'on sait que cela révèle un manque de charité chrétienne (cf. Duval, 1963). Langue et foi chrétienne, voilà l'héritage le plus valable des aïeux. En fait c'est cette citation de Mgr Bégin, incluse dans une anthologie de l'abbé Corbeil (1914, 5/ma-1914-2) à l'usage des normaliennes : «toutes deux se sont ici prêté, au cours des trois derniers siècles, un mutuel et nécessaire secours». Et l'auteur de citer Lomer Gouin sur les beautés du français, et de conclure ainsi sa préface : «Donc, dans cette langue du Canadien français où vibre avec une vertu magique toute l'âme nationale, il faut que la normalienne sache créer et goûter avec ses élèves les belles pages de littérature ou de poésie» (*Ibid.*, 6). Tout l'ouvrage regorge d'analyses et d'exemples sur les belles pages narratives, descriptives ou autres. Pour l'abbé Corbeil, la splendeur littéraire dépend d'une part des visions esthétiques, ainsi, le tableau, avec ses traits pittoresques, et le drame, avec ses traits dramatiques et, d'autre part, de la phrase d'art, c'est-à-dire du style, de son originalité et de son coloris, donné par les figures.

3.2 La prégnance de l'idéologie religieuse

Le Québec de 1900 à 1945 est encore tout imprégné de cette idéologie ultramontaine qui faisait florès au siècle précédent. Comme le dit Duval (1963), c'est l'époque où les cours de religion tendent à contrôler ou à se substituer à toutes les disciplines. Les préfaces de manuels adoptent ce style fleuri et pontifiant qui

nous rappelle l'époque où langue et foi étaient indissolublement liées. Ainsi que le disent les FEC :

Puisse ce livre instruire agréablement ceux auxquels il est destiné, et leur faire aimer un peu plus le bon Dieu, la famille, le devoir et notre cher Canada. [...] (on a choisi des textes susceptibles) d'accroître leur amour de la religion, de la famille et de la patrie. Aussi, ces sujets sont-ils nombreux, variés, captivants parfois, moraux toujours et se rapportent pour la plupart à notre pays (FEC, 1941, II/ma-1941-9).

On a dit, pour le XIX^e siècle, que le manuel de lecture se confondait avec le petit catéchisme. Même si cela n'est plus tout à fait le cas au XX^e siècle, le ton sentencieux demeure.

C'est à vous, jeunes élèves, que ce manuel est dédié. Puissiez-vous le si bien étudier qu'il devienne pour vous comme un catéchisme dont les enseignements vous seront sans cesse présents. De longues années de négligence ont laissé s'établir parmi nous des fautes qui envahissent presque tous les sons de notre langue. C'est sur vous d'abord, chers enfants, que nous comptons pour rétablir dans toute sa pureté.

Ce langage sonore aux douceurs souveraines...

Le plus beau qui soit né sur les lèvres humaines (CND, 1933, 5/ma-1933-1).

Conclusion

C'est à Swiggers (1990) que nous emprunterons les linéaments de notre conclusion. Le modèle discursif sur la lecture que nous venons d'illustrer pour la première moitié de ce siècle est progressif-cumulatif. En effet, il envisage l'évolution du discours comme un «long processus d'élaboration de techniques, d'instruments didactiques et d'explicitation de points de vue théoriques» (*Ibid.*, 28) dans ses rapports avec la matière enseignée, soit la lecture. Songeons, par exemple, à la permanence, du milieu du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, du discours ultramontain sur la lecture, à la régulation morale touchant le choix des auteurs, à l'importance de la lecture oralisée avec fixation sur les défauts de prononciation. Ce modèle est également structural formel, puisqu'il «met au centre l'articulation ou la structure de types didactiques» (*Ibid.*, 28). Il s'agit ici de l'organisation de l'enseignement de la lecture comme matière scolaire. C'est à ce titre que nous avons parlé des différents niveaux des programmes, allant des méthodes de décodage des premiers mois de scolarité jusqu'aux apprentissages littéraires des cours moyen et supérieur, et que nous nous sommes également plu à analyser de quelle façon se vivait une leçon de lecture. Notre modèle discursif sur la lecture est enfin sociologique, puisqu'il est contextualisé forte-

ment. Nous l'avons replacé dans le continuum historique, en n'oubliant pas d'en mentionner les acteurs sociaux de divers ordres.

Références

ALLARD, M. (sous presse).

Les programmes d'études des écoles publiques catholiques (francophones) depuis les origines jusqu'en 1944. Montréal : Les Éditions Logiques.

AUBIN, P. (1995).

L'État québécois et les manuels scolaires au XIX^e siècle. Sherbrooke : Groupe de recherche sur l'histoire de l'édition littéraire au Québec (GRELQ).

CHARTIER, R. (1995).

Révolutions et modèles de la lecture, XV^e-XX^e siècles. *Le français aujourd'hui*, 112, 6-15.

CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1990).

Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 90, 100-109.

CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1994).

Lire pour écrire, à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 23-90). Berne/Paris : Peter Lang.

DENEAULT, B. et LÉVESQUE, B. (1975).

Éléments pour une sociologie des communautés religieuses au Québec. Montréal/Sherbrooke : Presses de l'Université de Montréal/Université de Sherbrooke.

DUVAL, L. (1963).

Quelques thèmes idéologiques dans la revue *l'Enseignement primaire. Recherches sociographiques*, IV(2), 201-217.

FRAISSE, E. (1985).

L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis, de 1872 à 1923. *Éléments de linguistique appliquée*, 59, 102-109.

GRÉGOIRE, R. (1987).

L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec. Montréal : École nationale d'administration publique, Université du Québec.

GUILLAUMOU, J., MALDIDIER, D. et ROBIN, R. (1994).

Discours et archive. Paris : Mardaga.

LEBRUN, M. (1996).

L'utile et l'agréable : le langage ultramontain dans la lecture scolaire au XIX^e siècle. In R. Bouchard et J.-Cl. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français* (p. 115-118). Lyon : Association internationale de didactique du français langue maternelle.

LEBRUN, M. et LEFEBVRE, M. L. (1997).

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. 220-233). Paris : Delagrave.

LINTEAU, P.-A., DUROCHER, R. et ROBERT, J.-C. (1989).

Histoire du Québec contemporain (Tome 1 – *De la Confédération à la crise*). Montréal : Boréal Express.

MONIÈRE, D. (1977).

Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours. Montréal : Québec-Amérique.

SWIGGERS, P. (1990).

Histoire et historiographie de l'enseignement du français : modèles, objets et analyses. *Études de linguistique appliquée*, 78, 27-44.

TURCOTTE, P.-A. (sous presse).

Les programmes d'études de 1923 à 1937. In M. Allard (dir.), *Les programmes d'études des écoles publiques catholiques (francophones) depuis les origines jusqu'en 1944*. Montréal : Les Éditions Logiques.

VINETTE, R. (1950).

Méthodologie spéciale. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

Abstract – Quebec textbooks from 1900 to 1945 present a somewhat monolithic image of reading. These books are largely the products of various religious communities working in elementary schools in a context of social change. In them, reading is presented as the basis for all learning. “Intensive” practices, with recourse to explicated reading and memorization, are recommended. Literary analysis turns up at the end of the period. It relies on the concept of good authors and pleads for the adoption of regional works into the canon. The progress of a reading class was to some degree codified. On the ideological level, the stable prevalence of the nationalist and catholic ideologies is impossible to overlook. In these textbooks, one observes a discourse of reading that is highly structured and very slow to evolve.

Resumen – Los manuales quebequenses de 1900 a 1945, presentan una imagen monolítica de la lectura. Se trata ante todo de la obra de diversas comunidades religiosas enseñando principalmente en primaria en un contexto social en mutación. En estos manuales la lectura es presentada como la base de todos los aprendizajes. Se preconizan las prácticas “intensivas” haciendo uso de la lectura explicada y de la memorización. El análisis literario que aparece al final recurre a la noción de buenos autores y reclama una inserción de las obras del lugar. El trámite de una lección es relativamente codificado. En el plan ideológico, no se puede pasar inadvertida la presencia abundante de ideologías nacionalistas y católicas. A través de estos manuales se percibe un discurso bien estructurado y en muy lenta evolución sobre la lectura.

Zusammenfassung – Die quebekischen Schulbücher weisen von 1900 bis 1945 eine ziemlich monolithische Konzeption vom Lesen auf. Sie gingen hauptsächlich aus verschiedenen Ordensgesellschaften hervor, die vor allem in der Grundschule unterrichteten, in einer Zeit von tiefgreifenden sozialen Veränderungen. Das Lesen wird als Grundlage des Lernens hingestellt. Intensives Lesen, mit Texterläuterung und Auswendiglernen, wird besonders befürwortet. Die literarische Analyse kommt zuletzt; man geht dabei vom Begriff des “guten Autors” aus und setzt sich für Heimatschriftsteller ein. Die Lektionen sind alle ziemlich regelmäßig aufgebaut. Was die Ideologie betrifft, muss eingeräumt werden, dass der Nationalismus und der Katholizismus überall durchschimmern. Die Untersuchung dieser Schulbücher ergibt, dass die Anschauung vom Lesen sehr kohärent ist, sich aber ganz langsam verändert.