Une cathédrale... : de la lecture [suite et fin]

Autor(en): **[s.n.]**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **70 (1941)**

Heft 9

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-1040917

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

choses et les forces de la nature, s'il peut s'en emparer pour les faire servir à sa vie. Et cette nature dominée, asservie par l'homme, est le *monde humain*, le monde de la *culture*, opposé au *monde clos* de l'animal, où celui-ci s'insère en quelque sorte dans le jeu des forces naturelles.

* * *

Résumons. L'animal est en contact avec telles et telles choses déterminées du monde ; il agit dans le présent par des réactions spontanées de son être. L'homme, par contre, perçoit toutes choses, et pour diriger, orienter ses actions, il doit posséder, dominer toute la nature. Un philosophe dirait : l'animal est adapté à *tel être*, l'homme est adapté à *l'être*. L'être nous est donné dans la connaissance, c'est donc l'intelligence qui guide l'homme dans sa lutte pour l'existence.

Dirons-nous qu'il n'y a pas d'intelligence chez les animaux ? Pour répondre à cette question, il faudrait d'abord s'entendre sur le sens du mot intelligence qui, par nos abus de langage, est devenu équivoque. Au sens propre du mot, l'abeille, l'araignée, le castor ne sont pas intelligents. Mais les merveilles que nous observons dans leur vie instinctive nous livrent un reflet de l'Intelligence suprême qui a créé le monde et le dirige par sa Sagesse infinie.

ANNA HUG.

Une cathédrale... de la lecture

(Suite et fin)

III

Les auteurs américains ont admirablement réussi à composer des manuels aptes à réaliser pleinement leur haute conception du rôle de la lecture dans la vie. Ils ont aussi adopté, pour l'enseignement de l'art de lire, une technique non moins remarquable, très psychologique, très étudiée, et qui conduit réellement à la lecture de la vie. Il n'y a pas lieu d'entrer ici dans le détail de la technique suivie pour apprendre les premiers éléments et le mécanisme de la lecture. Elle ressemble à celle de nos écoles, à cela près qu'elle est basée sur la lecture silencieuse et globale, qu'on y procède avec une gradation lentement progressive, qu'on y prépare par des travaux préalables dignes d'imitation. Examinons plutôt la marche d'une leçon de lecture. Nous pourrons en tirer des fruits plus directs pour la pratique de l'enseignement. C'est en somme celle que nous suivons déjà, avec cette notable différence toutefois que certains « moments » auxquels nous consacrons le plus large développement, parce que nous les considérons comme étant capitaux, passent au second rang dans le plan américain, et vice versa. Voici donc les grandes étapes de la leçon, les mêmes à tous les degrés, sauf de légères variantes imposées par l'âge et les progrès des élèves : 1° Introduction ; 2° Lecture, visuelle d'abord, puis orale ; 3° Applications.

L'*introduction* a pour but, non pas seulement de rappeler le connu, les masses apercevantes de W. James, qui faciliteront l'intelligence du texte, mais de « préparer le sentiment, le vouloir, le désir, qui portent en avant l'écolier vers le livre et la lecture ». C'est pourquoi elle est toujours très soignée. Comment la pratique-t-on ? Aux degrés inférieurs, le *Guide* prévoit d'organiser une excursion, une causerie, selon la nature du morceau, ou de lire des histoires en rapport avec le chapitre qu'on va entreprendre. A tous les degrés, on évoque des lectures

antérieures ou des épisodes de la vie de l'enfant qui l'ont captivé, réjoui, ému ; on laisse entendre que ce que conte le livre n'est pas moins attrayant. Aux degrés inférieurs, on analyse la gravure ; on essaie de deviner ce qu'elle peut bien représenter ; on amorce l'histoire, mais en la laissant en suspens justement là où la curiosité est excitée ; on dit alors aux écoliers : « Vous voudriez savoir ? Alors, lisons », ou « Un jour, qu'arriva-t-il ? Quelque chose de fort triste. Vous voulez le savoir ? Lisons ». Au cours de l'introduction, on explique les mots essentiels, ceux qui « ouvrent » le sens comme une clé. Puisque la lecture est silencieuse et visuelle d'abord, tous les mots nouveaux doivent être connus avant qu'on commence à lire. En conséquence, dans les premiers degrés, tous les mots nouveaux sont étudiés, inscrits soit au tableau noir, soit sur de vastes fiches, car, rappelle Mgr Dévaud, « l'orthographe est toujours ordonnée à la lecture, à la reconnaissance de la signification de la graphie, et non à son emploi dans l'écriture et la rédaction ». Il serait superflu d'insister plus longtemps sur cette première étape de la leçon de lecture. Retenons qu'on y apporte le plus grand soin, ce qui montre assez l'importance qu'on lui attribue. Par elle, en effet, « on a disposé le contenu de la conscience ; on a déclenché l'attention aperceptrice ; les yeux sont prêts. On peut ouvrir le livre ».

Alors commence la lecture. D'abord *lecture globale des yeux*. Soit au tableau noir, soit dans le livre, les élèves lisent des yeux, accoutument leurs yeux au contour des mots, sans les prononcer. Le maître pose des questions dont la réponse témoigne que l'enfant a compris le sens par la lecture visuelle. Les questions s'élargissent en proportion des progrès, exigent réflexion ; on attend des comptes rendus plus serrés, mieux ordonnés, mieux présentés. En 5me et 6me années, où les chapitres sont plus longs, on procède, après une première lecture silencieuse, à une première discussion de déblayage ; puis, à une seconde lecture silencieuse succède « l'étude plus minutieuse, collective toujours, du fond, de la forme, étude sérieuse, approfondie, à la suite de laquelle le texte peut être considéré comme pénétré et approprié ».

On exerce donc surtout l'habileté à lire silencieusement des yeux, sans mouvement des lèvres et, dès le premier degré, pour s'instruire, se refaire ou se récréer, « mais aussi techniquement, en adaptant sa lecture au caractère du morceau, au but qu'on se propose ». C'est au 4me degré surtout que ce mode de lire trouve son plein développement. On y pratique systématiquement, habituellement, « l'art de s'instruire en toutes les branches du programme par l'étude d'ouvrages sur ces matières, étude et instruction personnelles sous la direction et le contrôle du maître. Les élèves, dès ce cours, note Mgr Dévaud, doivent être à même de lire de longs morceaux avec un intérêt soutenu, d'en saisir le contenu convenablement, d'y chercher des renseignements, d'en extraire des notes et déjà d'en goûter le style. Ils doivent être capables de suivre d'une intelligence agile ce qu'ils lisent, associant ce qu'ils savent déjà à ce qu'ils apprennent de nouveau, jugeant ce qu'ils apprennent par ce qu'ils savent déjà, reliant les détails à l'objet central, visualisant par l'imagination ce qui est décrit ou narré, discernant l'intention de l'auteur ou son « point de vue » particulier dans le sujet dont il traite ».

Reprenons le fil de la leçon. Après la lecture des yeux, essentiellement individuelle, et le contrôle, par des questions précises et une discussion collective, que les élèves l'ont bien comprise, on autorisera *la lecture à haute voix*. On la pratique à tous les degrés. Dès le début de la scolarité, on exerce les bienséances d'une lecture en groupe, celles des auditeurs comme celles du liseur ; on cultive

une lecture orale distincte, adaptée au sens, dans les pauses et l'intonation. Aux degrés supérieurs, le maître insistera sur cinq points : « que l'élève lise avec une émission de voix suffisante ; qu'il accorde l'allure de sa diction à l'objet lui-même de sa lecture ; qu'il accorde également l'intonation et l'expression au caractère du morceau, aux dispositions psychologiques des personnages, à la nature des situations ; qu'il veille à sa respiration ; qu'il se prépare toujours minutieusement ». Ce dernier point mérite toute notre attention. On laisse aux enfants le temps de préparer leur lecture à haute voix, car le but de cette lecture est de « réjouir ses auditeurs » par une lecture qui leur plaise. Le but de la lecture à haute voix, précise Mgr Dévaud, « n'est pas d'éducation personnelle mais de service social ; on se soucie moins de faire valoir son art de lire que les idées qu'on croit bonnes à communiquer. En conséquence, on doit toujours éviter de faire lire à haute voix un élève insuffisamment préparé : le faire lire mal, c'est l'enfoncer dans sa mauvaise habitude, c'est aussi ennuyer les auditeurs. Que l'élève prépare donc avec soin sa lecture orale, de façon à gagner, à intéresser ses camarades, de façon encore à lui ménager un succès ». Afin de stimuler l'intérêt, on organise des concours du meilleur liseur ou de la meilleure lecture.

* * *

Cette diction impeccable qu'on exige de la lecture à haute voix est de rigueur, à plus forte raison, pour la lecture des poésies, qu'on n'aborde qu'en 5me et 6me années. Dès le *Livre IV*, en effet, toutes les unités sont introduites par une poésie ; toutes en contiennent l'une ou l'autre, courte, mais du meilleur aloi. Il est recommandé au maître d'en lire fréquemment à ses élèves, pour leur former l'oreille et le goût, et très bien, en leur en faisant goûter le rythme et la musique. L'opinion des pédagogues américains sur la préparation, la lecture, l'interprétation et la mémorisation des poésies ne manque ni d'intérêt, ni d'utilité pour les praticiens de l'enseignement. Aussi convient-il de nous y arrêter un moment. Il importe, à leur avis, de soigner particulièrement l'introduction aperceptrice aux morceaux en vers « afin qu'on dispose les esprits, qu'on éveille les sentiments, qu'on ouvre comme un champ magnétique favorable à l'accueil. Introduction délicate, qui doit consister moins à donner un aperçu, à faire connaître par avance la signification des mots et des expressions nouvelles et rares, qu'à évoquer l'état d'âme, d'imagination et de sensibilité, que suggère la poésie, que la poésie condensera, si l'on ose dire, et traduira dans la conscience en images de beauté ». Des chants, de la musique, des gravures, que l'on interprétera avec art, créeront un intense désir de lire la poésie. On la lit d'abord des yeux, et la préparation doit avoir été si parfaite que les élèves soient saisis, conquis, dès cette première lecture. On peut alors en discuter, mais avec prudence et délicatesse. Mais le sens des strophes, la plénitude de sensibilité et de beauté d'un poème ne peuvent être rendus accessibles à l'esprit que par une interprétation parfaite, dès la première audition. « Aussi bien, recommandent les auteurs américains par la voix de leur habile interprète, le maître lira-t-il le poème à haute voix, lui le premier, et parfaitement, plutôt que de le laisser maltraiter par les maladroites, intempestives élucubrations des écoliers, qui, ici, exceptionnellement, sont mieux dans leur rôle en restant en réceptivité, mais vibrante d'admiration et d'émotion... Il faut relire plusieurs fois un beau morceau, mais en s'arrêtant dès que l'on sent que la plénitude de la jouissance risque d'atteindre la satiété... Il faut permettre à qui s'enchante de cette poésie de la lire à ses camarades, à condition que cette lecture soit sans bavure ni reproche... » Dans nos classes, il est d'usage d'imposer

la mémorisation d'un poème à tous les élèves du même degré, sans distinction. Les pédagogues d'outre-mer sont d'un avis différent. « Un morceau poétique, remarque Mgr Dévaud, doit être lu pour le plaisir, et relu par plaisir, aux moments où l'appétence survient de le relire, de s'y complaire, de s'en pénétrer. En conséquence, il n'est pas expédient de faire mémoriser et réciter à tous la même poésie, indistinctement. Il ne faut faire mémoriser une poésie que si cette poésie plaît et si l'enfant éprouve réellement le désir de l'apprendre et de la dire. Il vaut mieux qu'un balourd rétif n'apprenne ni ne récite de poésies plutôt que de l'obliger à vilipender de la beauté. »

Après cette digression, que j'estime utile, sur l'étude des poèmes selon les principes américains, revenons à la leçon de lecture. La deuxième étape en est donc consacrée à la lecture du chapitre, à la lecture individuelle et silencieuse surtout, celle de la vie. Car c'est par elle, conclurons-nous avec Mgr Dévaud, que l'écolier devient « l'agent principal de son instruction ; mais le maître contrôle régulièrement, méthodiquement cette instruction, quantité et qualité, en faisant reproduire à l'enfant ce qu'il a lu et étudié, en l'entraînant à des exercices qui l'obligent à mettre en œuvre ce qu'il s'est approprié, en faisant passer sa science actuelle encore un peu fraîche en science habituelle, non plus récitée, devenue qualité inhérente de son esprit ». A ce résultat concourent *les exercices d'application.*

Ils sont d'une variété, d'une richesse et d'une ingéniosité étonnantes. Ils consistent, avec des difficultés accrues à chaque degré, en de fréquentes lectures silencieuses et orales, obligatoires ou libres, en des discussions-méditations en commun, en des enrichissements progressifs du vocabulaire par l'usage régulier du dictionnaire, en des réponses précises aux notes et questions, en des dramatisations, tableaux vivants, dessins, peintures, conférences, imitations littéraires, rapports oraux ou écrits, excursions, observations, albums, expositions, etc. Exercices d'application, disons-nous. « Activités corrélatives », aiment à dire les bâtisseurs de la cathédrale, c'est-à-dire une « extension » de la lecture, après l'étude d'un chapitre, et que l'on peut répartir entre des équipes d'élèves. Citons quelques exemples. Un morceau du *Livre II*, intitulé : « Comment le bébé fut sauvé », raconte l'histoire de Moïse sauvé des eaux. Activités corrélatives : « Placez diverses bibles sur la table de lecture ; quelques-unes racontent l'histoire avec plus de détails que le manuel, en une autre présentation littéraire. Invitez les élèves à les lire, à noter les points où les unes diffèrent des autres. On en discute en classe. » Un autre chapitre du même livre apprend « Comment fut fabriqué le premier vase ». Activités corrélatives : « Modeler des pots, des plats ; essayer de les cuire. Examiner des poteries indiennes non vernies. Faire lire des brochures ou des articles sur les poteries. » L'histoire de « Porcelet et son jardin » donne lieu aux activités corrélatives que voici : « Que l'instituteur aide les écoliers à projeter et à réaliser quelque activité joyeuse ou utile, une « partie », un « festival », une « entreprise civique ». Qu'il les engage à se subdiviser en « comités », chacun avec une tâche définie dont il prend la responsabilité. Qu'il souligne la nécessité de savoir collaborer à une œuvre commune, d'accepter une dépendance, d'être ponctuel et de bonne composition. Qu'il montre que les fonctions sont le mieux remplies par ceux qui ont les qualités qui y correspondent et qu'on en doit tenir compte dans la répartition des charges. Qu'il rappelle les mésaventures de Porcelet ; la sagesse est de conclure comme lui que le meilleur métier est celui pour lequel on est qualifié et qu'on connaît bien. » Les applications, leur choix, leur forme, leur adaptation, leur opportunité relèvent toujours, certes, de l'initiative

du maître. Les *Guides* en suggèrent cependant un grand nombre. Un plus grand nombre encore, d'une variété et d'une originalité remarquables, sont proposées aux élèves dans leurs « cahiers d'exercices », mine singulièrement riche, dans laquelle il vaut la peine de descendre. C. B.

Bibliographie

Mgr Dévaud, prof. à l'Université de Fribourg : *Dieu à l'école.* Librairie de l'Université, Fribourg. Prix : 1 fr.

C'est une brochure de 35 pages que Mgr Dévaud présente sous ce titre : *Dieu à l'école.*

L'auteur démontre d'abord que les parents, maîtres et maîtresses doivent se mettre à leur place, c'est-à-dire se considérer comme « des aides, des auxiliaires, des instruments pour que Dieu puisse prendre sa juste place et l'enfant la sienne ». L'action de ces auxiliaires doit permettre à l'enfant de se donner à Dieu d'un acte d'amour. Qu'ils apprennent à l'enfant, en vérité, « à penser selon le vrai, à se nourrir selon le vrai, à vivre selon le vrai ».

La théorie des divers intérêts est exposée avec cette clarté qui caractérise tous les écrits de notre éminent professeur de pédagogie à l'Université.

La deuxième partie traite de l'enseignement religieux à l'école. « De l'enfant qui nous est confié, nous avons mission d'en faire un chrétien. » Notre enseignement doit tendre vers ce noble but. Pie X écrit dans son Encyclique de 1905 : « Si la foi languit de nos jours, si même elle est presque mourante, *la seule cause* en est que la doctrine chrétienne s'enseigne négligemment ou qu'on se dérobe à cet enseignement. »

Pour être fructueux, l'enseignement de toute discipline doit provoquer de l'enthousiasme dans l'auditoire ; la leçon de catéchisme ne provoquant pas cette réaction reste inopérante pour la foi. « L'essentiel au catéchisme, ce n'est pas le catéchisme, c'est le Christ ; ce ne sont pas les explications, ce sont les actes de foi et d'amour. »

Les directives éditées en 1939 pour les écoles du IIIme Reich s'expriment ainsi :

« C'est la tâche de l'école allemande, en collaboration avec les autres facteurs de l'éducation nationale-socialiste, de former les jeunes de notre peuple de façon à en faire des hommes et des femmes solides de corps, de caractère et d'esprit qui, fortement enracinés dans le pays et la race, soient prêts à se donner sans réserve, chacun à sa place, au Führer et au peuple. » Essayons de traduire chrétien : « C'est la tâche de l'école catholique, en collaboration avec les autres facteurs d'éducation, de former de jeunes fils de Dieu et de l'Eglise, surnaturellement solides de caractère et d'esprit, de façon que, enracinés dans le sein de la Trinité et vivant puissamment de la vie divine, ils soient prêts à se donner sans réserve, chacun à la place qu'il occupe, au Christ et à son royaume [1]. »

[1] *Dieu à l'école*, p. 20.