

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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 31 (1902)

Heft: 19

Artikel: La lecture à l'école primaire [suite et fin]

Autor: [s.n.]

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1041184>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 12.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La lecture à l'école primaire

(Suite et fin.)

B. COMMENTAIRE GRAMMATICAL (suite)

II. Syntaxe. — En ce qui touche la syntaxe, nous aurons : 1^o à relever les particularités qui distinguent de la syntaxe ordinaire la syntaxe du morceau que nous expliquons ; 2^o à insister sur les fonctions des mots liens.

a) *Particularités syntaxiques.* Dans le premier vers :

Perrette, sur sa tête, ayant un pot au lait,

notons l'inversion qui distingue ici le tour de la phrase de la construction courante :

Perrette, ayant un pot au lait sur sa tête.

Faisons remarquer de même l'ellipse familière de l'article dans :

Cotillon simple et souliers plats.

..... : adieu veau, vache, cochon, couvée,

ellipse qui donne au style plus de rapidité et, en même temps, rend l'expression moins vulgaire. Et, pour prendre un dernier exemple, ayons soin de faire remarquer aux élèves le changement brusque des temps de verbes dans les 17^e, 18^e, 19^e et 20^e vers. Disons-leur bien que ce changement n'est pas une incorrection, mais que ce désordre apparent s'explique par l'émotion de Perrette qui, dans son imagination, voit tour à tour passé et présent ce qui n'est pas encore arrivé.

b) *Mots liens.* Les expressions : L'homme... j'ai parlé hier... heureux,... on le renseigne... la conduite... son fils, offrent à l'esprit des idées entières, mais sans liens logiques, sans rapports grammaticaux. Tout le monde sait qu'en grammaire on appelle *rappports* des idées particulières qui unissent logiquement les mots dans la proposition et les propositions dans la phrase, à l'aide du *verbe substantif*, de la *préposition*, du *pronom conjonctif* et de la *conjonction*. Grâce à l'emploi de ces mots liens, les expressions isolées ci-dessus formeront la phrase : L'homme *dont* j'ai parlé hier *est* heureux, *quand* on le renseigne *sur* la conduite *de* son fils. Eh bien, pour la parfaite compréhension d'un texte de lecture, il faut que l'enfant des cours moyen et supérieur découvre les rapports marqués par les mots liens. On nous objectera sans doute que ces exercices syntaxiques dépassent la portée intellectuelle des élèves primaires. Il n'en est rien : au contraire, les enfants éprouvent une véritable jouissance d'arriver ainsi des mots

aux *pensées cachées* par cette gymnastique élémentaire de l'esprit, qui force à aller au fond des choses. D'ailleurs, la souplesse et la vigueur intellectuelles font défaut aux élèves qui ne l'ont pas pratiquée méthodiquement. N'insistons pas davantage aujourd'hui sur cette question des mots liens, si vitale dans l'enseignement de la langue maternelle : nous y reviendrons sous peu dans nos « Questions sur l'analyse à l'école primaire, » et plus tard, si le bon Dieu prête vie, dans notre « Enseignement rationnel de la grammaire par la langue ».

C. COMMENTAIRE LITTÉRAIRE

Quant au commentaire littéraire, c'est une partie très délicate, très difficile, et qu'on ne peut guère aborder qu'avec des élèves d'un certain âge et d'une certaine culture. Encore faut-il, croyons-nous, le réduire au strict essentiel. Nous pouvons, chemin faisant, signaler certaines figures de style qui sont frappantes entre toutes, à condition toutefois de ne pas verser dans la rhétorique. La fable « La laitière et le pot au lait » peut, à ce point de vue, prêter à plus d'une remarque. Ainsi, des vers comme ceux-ci :

Autant les sages que les fous..
Chacun songe en veillant..
Les diadèmes vont sur ma tête pleuvant.

nous donneront naturellement l'occasion d'expliquer aux enfants ce qu'on appelle une *comparaison*, une *antithèse*, une *hyperbole*, et ce que peut gagner le style à l'emploi judicieux de semblables figures. Nous serons amenés par là même à leur faire remarquer certaines différences qui séparent *la langue parlée* de *la langue écrite*, ou bien encore le *langage ordinaire* du *langage poétique*. Lisez ces vers :

Du bout de l'horizon accourt avec furie
Le plus terrible des enfants
Que le nord eût portés jusque-là dans ses flancs.

Ils équivalent à dire simplement que soudain le vent du nord souffle avec force. Faisons observer aux élèves que cette façon de s'exprimer n'est pas de la langue ordinaire, pas même de la langue écrite, et que seul un poète a le droit de parler de la sorte.

IV. Appréciation de la valeur du texte

Le texte ayant été commenté, comme nous venons de le voir, et dans son fond et dans sa forme, *il reste, en manière de conclusion, à porter un jugement d'ensemble sur sa valeur.*

Et, tout d'abord, *faut-il apprécier sa valeur littéraire, esthétique?* — C'est encore ici chose délicate, mais non toutefois impossible, si nous avons affaire à des enfants dont l'esprit est déjà quelque peu cultivé. On peut procéder de la façon suivante. Le maître demande à l'élève : « Trouvez-vous ce morceau joli ?

Vous plait-il? — Oui. — Qu'est-ce qui vous en plait? » Sans doute, l'élève sera d'abord assez embarrassé pour répondre. Mais si nous le guidons nous-mêmes par d'habiles questions, nous finirons par lui faire dire que ce qu'il aime du morceau, c'est ou bien une histoire plaisamment contée, ou bien une pensée qu'il a trouvée touchante, ou bien encore quelque expression heureuse qui lui fait voir la chose au naturel. Sur ce point-là, nous croyons qu'il est de l'enfant comme du peuple. Le peuple, tout le monde le sait, n'est pas insensible aux belles choses. Il les sent, mais il les sent confusément. Il a besoin qu'on lui aide à en prendre une conscience plus nette. Eh bien, c'est au maître à faire entrer dans l'esprit de l'élève, doucement, simplement, sans pédantisme et sans littérature, quelques notions esthétiques.

En tous cas, s'il n'y a pas toujours lieu d'apprécier la valeur littéraire d'un texte, *il est d'une absolue nécessité de n'oublier jamais de porter un jugement sur sa valeur morale*. Le rôle des maîtres à l'école est peut-être moins encore de former l'esprit des enfants que leur cœur et leur caractère. Ils ont à préparer des hommes qui sachent un jour se conduire dans la vie d'après la règle du devoir. C'est donc toujours au point de vue moral qu'ils doivent se placer pour diriger l'éducation des âmes qui leur sont confiées. A cet égard, l'explication des textes, comme nous l'avons déjà dit, peut rendre les plus grands services. La plupart des morceaux littéraires qui figurent dans nos trois livres de lecture ont par eux-mêmes une valeur morale. C'est le cas, notamment, des fables. Mais ici nous avons des précautions à prendre. La Fontaine, par exemple, a beau prêcher la morale : il ne la prêche pas toujours avec toute la clarté désirable. Ainsi, on peut craindre que *Le corbeau et le renard* ou *Le loup et l'agneau* ne laissent à l'enfant d'autre impression que celle du triomphe remporté par la ruse du renard et la force du loup. Le maître doit donc constamment éclaircir et compléter la pensée du fabuliste. Il lui faudra marquer la distinction qu'il convient d'établir dans son œuvre entre ce qu'on peut appeler la *morale du fait* et la *morale du droit*. Nous dirons aux enfants que, dans bien des cas, La Fontaine a voulu simplement rapporter certains faits dont il a été le témoin, mais qu'il était loin d'approuver ; qu'il n'a pas voulu dire que la raison du plus fort *devait* toujours être la meilleure, mais que très souvent elle *était*, que c'était d'ailleurs très fâcheux, et qu'il ne faut jamais avoir raison de cette manière-là. Nous aurons à leur dire qu'à côté des *faits* constatés, il y a chez les fabulistes des *préceptes* donnés. Mais ces préceptes, il nous faudra parfois les compléter. De la fable *Le corbeau et le renard*, il ne suffit pas que l'enfant retire cette leçon, qu'il ne faut pas écouter les flatteurs, s'il n'en retire aussi cette autre, qu'il ne faut pas être flatteur soi-même. Et de la fable *La cigale et la fourmi*, c'est peu qu'il

tire cet enseignement, qu'on ne doit pas être insouciant et paresseux comme la cigale, s'il n'y puise encore, qu'on ne doit pas manquer de cœur, de charité comme la fourmi.

Tous les morceaux de nos livres de lecture n'ont pas ce caractère didactique et moralisateur. Il en est d'autres qui ne visent qu'à plaire. Mais de ceux-là même on peut dégager une leçon de morale. Il suffit qu'un texte exprime des sentiments élevés et des pensées généreuses, pour que l'effet en soit salutaire et bienfaisant. *** *du Valais.*

L'instruction intensive est-elle l'instruction progressive ?

Est-il permis de poser cette question aux hommes compétents ? car je ne me le sens point. J'ai eu même quelque hésitation à le faire. N'est-ce pas trop de hardiesse, me disais-je, par le temps qui court ? Me fera-t-on de gros yeux ? Me traitera-t-on de rétrograde ?

Quoi qu'il en soit, je suis persuadé, jusqu'à preuve du contraire, que l'instruction intensive ne peut pas être l'instruction progressive. Je l'appellerais plutôt *emmagasiner* ou même *bourrelage*, si les barbarismes n'étaient pas hors la loi.

Je ne voudrais pas cependant qu'on me supposât des idées que je n'ai point. Je ne voudrais pas revenir au bon vieux temps, où tout n'était pas mauvais quand même.

Comme tout le monde, je suis partisan de donner à la jeunesse *le plus possible* de connaissances utiles. Je tiens à souligner le mot *possible*. Et c'est précisément pour cette raison que je ne voudrais pas qu'on apprit *tout* ou *trop* aux enfants. Cette proposition semble paradoxale. Elle n'est que pratique.

« Qui trop embrasse mal étreint. »

« Le trop et le trop peu gâtent tous les jeux. »

Et l'on dit que les proverbes sont la sagesse des nations. « Peu et bien », trouvons-nous dans les maximes des traités de pédagogie. Nous y lisons encore : « La qualité l'emporte sur la quantité. »

Donc, tout le monde est d'accord... en théorie... mais en pratique !

Que de plaintes n'avons-nous pas entendues sur le surmenage ! Que n'en a-t-on pas dit !

On a voulu le nier. Je croirais que le surmenage n'existe réellement pas, si ces plaintes ne venaient que des parents dont les enfants sont paresseux ou obtus. Je dirais volontiers : « Le surmenage n'existe que dans le cerveau des paresseux. » Mais ceux-là ne se laissent pas surmener.

Chez nous, le surmenage a été causé par les examens de recrues. Ces examens sont certainement bons en soi, puisqu'ils ont pour but de mettre en honneur l'instruction et de stimuler le zèle d'un peu tout le monde. Mais ils ont eu pour effet aussi de fausser la direction de l'enseignement. On n'a plus visé qu'à *gaver* l'intelligence de l'enfant et non à la former. On lui apprend beaucoup de choses : au bout de quelque temps, il en sait très peu. Est-on tombé dans le même travers en Angleterre et en Amérique ?