

**Zeitschrift:** Annuaire de l'instruction publique en Suisse  
**Band:** 19 (1928)

**Artikel:** Quelques réflexions sur l'enseignement de la lecture au cours supérieur de l'école primaire

**Autor:** Devaud, E.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-111557>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### 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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### 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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 11.01.2026

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

## Quelques réflexions sur l'enseignement de la lecture au cours supérieur de l'école primaire.

---

Il me semble que beaucoup d'instituteurs — j'entends ceux des écoles primaires de campagne, dont les élèves ne fréquenteront point les classes littéraires — ne savent pas exactement ce qu'ils doivent s'efforcer d'obtenir dans les leçons de lecture au cours supérieur.

Le cours moyen, le cours intermédiaire, comme on dit dans le canton de Vaud, exerce les écoliers à la lecture courante ; on entend par cette locution la traduction assurée, continue et moyennement rapide, du langage écrit en langage oral, aptitude qui doit être acquise pour prétendre passer du degré moyen au degré supérieur. Cette traduction n'est pas simplement vocale et matérielle. L'enfant comprend ce qu'il lit ; nous le supposons du moins et l'exigeons ; mais il le comprend sous la direction du maître, avec son aide. Les étapes classiques de la leçon de lecture, du moins là où l'on observe encore des étapes, sont l'introduction aperceptrice et la lecture par le maître, la lecture et le compte rendu par l'élève, l'explication de la pensée d'abord, des mots et des phrases ensuite, puis une dernière lecture, qui est dénommée courante, je ne sais trop pourquoi, ne serait-il pas mieux de dire « coulante » ? parce que, sans courir, elle devrait, d'une allure égale et légère, couler comme un ruisseau sur un lit de fin gravier. Quoique le maître veille à laisser à l'élève toute la part d'activité personnelle dont celui-ci est susceptible, il est là ; il montre comment on doit s'y prendre ;

il lit ; il fait lire à haute voix ; il surveille le compte rendu ; il interroge ; il corrige ; il complète. Son intervention est incessante. L'enfant demeure encore en servitude ; il est encore, au point de vue de la capacité de lire, un mineur. Et c'est au maître de le libérer de lui-même et de son aide.

Donc, au terme du cours moyen, l'écolier « sait lire », entendez qu'il profère à haute voix, sans trop étonner, les phrases que l'auteur a fait imprimer ; sa lecture montre même qu'il comprend ce qu'il lit ; on s'en aperçoit aux pauses, qu'il place aux endroits où le sens les exige, aux inflexions qui nuancent une diction encore soutenue sur une même note dominante. Aussi bien, le maître déclare : Cet enfant lit couramment.

Que lui reste-t-il à faire ? Avouons-le, beaucoup ne le savent pas trop. Il en est qui, tout simplement, en restent là. Les leçons de lecture sont escamotées par les autres branches ; on s'en justifie en invoquant la trop fameuse « méthode de concentration ». Un texte sur le *Passage du Simplon* sert de prétexte à un exposé historique sur Napoléon ; un morceau sur la *Montée à l'alpage* se mue en causerie géographique ; les leçons de sciences ou de connaissances usuelles absorbent les heures encore réservées à la lecture sur le papier de l'horaire.

D'autres, mieux avisés, s'efforcent de perfectionner qui la lecture à haute voix, qui l'intelligence de textes plus difficiles, qui le vocabulaire.

L'acquêt des mots est encore fort mince, au seuil du cours supérieur, surtout si l'on opère la distinction, nécessaire cependant, entre les mots que l'enfant emploie et ceux qu'il comprend. Or, ce qui compte, c'est ce dont on use. On nous affirme qu'avec 1500 mots, plus les termes techniques de son métier (que l'école n'a pas à lui apprendre), un homme du peuple exprime suffisamment tout ce qu'il pense et tout ce qu'il sent. L'écolier du cours supérieur est encore loin de ce chiffre. Quant aux vocables qu'il croit comprendre et dont il se sert, il est souvent embarrassé d'en dire le sens précis. Celui-ci est encore à l'état de nébuleuse, tout au plus a-t-il un noyau, mais entouré d'un halo indéterminé. Il est indispensable de préciser, de rectifier, de délimiter la signification des mots usuels, de la distinguer de celle des mots plus ou moins identiques de sens ou de son. Et c'est à quoi l'on croit pouvoir faire servir les leçons de lecture.

Les mots sont assemblés en phrases. Mais à supposer que

les mots soient connus, la phrase ne l'est point encore. Car l'assemblage de ces mots forme une proposition, donc un jugement plus ou moins complexe, dont l'intelligence n'est pas toujours obtenue du premier coup. Des phrases simples, ne dépassant guère les deux ou trois lignes, des manuels du cours moyen aux phrases à complétives et à incidentes, aux périodes, il est une gradation de difficulté croissante qu'il semble tout indiqué de faire gravir aux écoliers le long des mois et des années du cours supérieur. Un professeur de mathématiques me confiait récemment que l'insuffisance des jeunes gens qu'il devait initier aux arcanes de l'arithmétique provenait en partie de leur insuffisance en analyse logique. « Les données des problèmes, disait-il, sont exprimées en une phrase assez enchevêtrée. Faute d'en saisir les éléments et leurs relations, on ne sait résoudre les calculs. » Cette remarque ne me paraît point sans intérêt ; sa portée dépasse celle de l'arithmétique. Aussi bien, est-ce à l'analyse de la phrase et de la pensée d'un texte que certains consacrent le temps des heures de lecture.

Les phrases sont réunies en paragraphes et ceux-ci forment des morceaux d'une étendue plus ou moins longue. Il s'en faut qu'au sortir du cours moyen l'enfant soit capable de saisir la pensée exprimée en un paragraphe, d'apercevoir le rapport qui lie cette pensée à celle du paragraphe qui la précède, à celle du paragraphe qui la suit, de dominer enfin le tout d'une exacte, synthétique et nette compréhension. Il entend assez bien un chapitre d'une page ou deux ; il doit être entraîné à voir clair dans un article de quatre, six, huit pages et plus.

Enfin, il faut l'exercer à cette lecture « expressive » que les auteurs de « méthodologies » considèrent comme le couronnement des leçons de langue maternelle.

Tout cela est excellent ; j'aurais tort d'en faire fi. Tout cela doit être exercé et obtenu, encore que le vocabulaire et l'analyse logique dussent trouver une place à part des leçons de lecture proprement dites, quoique en corrélation avec elles.

A mon avis, cependant, l'école populaire, celle qui conduit non à une école supérieure d'enseignement général, mais au métier et à la vie, doit parfaire dans une autre direction l'éducation de l'art de lire. L'objectif de l'enseignement de la lecture au dernier cours primaire et au cours complémentaire me paraît

être celui-ci : rendre l'enfant capable de comprendre et d'assimiler le contenu d'un texte, de savoir en tirer parti pour ses affaires ou son perfectionnement intellectuel, cela d'une initiative et d'un effort tout personnels à l'exclusion d'une aide extérieure.

Tout éducateur, quel qu'il soit, ne peut avoir qu'un but : celui de se rendre inutile. Chaque enseignement, chaque exercice, chaque recommandation même, n'a pour raison d'être et justification que de rendre le jeune homme capable de vivre d'un mouvement autonome, qui parte de lui, qui soit exécuté par lui, et qui réussisse. L'éducation de l'aptitude à lire ne peut faire exception. Elle doit aboutir à l'habileté à s'assimiler, par propre initiative et propre effort, la pensée que contient un journal, une brochure, un livre, d'en tirer parti et profit pour sa vie, pour son activité dans ses multiples formes, professionnelle, politique, morale, religieuse, ou simplement pour son délassement et son plaisir.

Et cette fin commande les moyens, donc la méthode.

Au cours intermédiaire, on prépare l'enfant à l'intelligence de sa lecture. Par cette introduction aperceptrice d'abord, où l'on rappelle, où l'on expose au besoin, les données que le texte suppose connues, où l'on pratique cette « préperception », selon le mot de James, qui dispose à l'avance dans l'esprit « les masses apercevantes » destinées à recevoir, à absorber le savoir nouveau qu'apporte le morceau. Par cette lecture, ensuite, que fait le maître une fois, deux fois, avant que les élèves s'essayent à l'imiter. Par cette interrogation enfin sur les mots, sur les phrases, sur le sens, qui précède ou qui accompagne la lecture de l'élève. Le schéma d'une leçon au cours moyen se peut exprimer comme suit : 1<sup>o</sup> introduction, 2<sup>o</sup> lecture par le maître, 3<sup>o</sup> explication du texte, 4<sup>o</sup> lecture par l'élève, 5<sup>o</sup> compte rendu.

La leçon-type du cours supérieur comporte plutôt le schéma suivant : 1<sup>o</sup> lecture personnelle et directe de l'élève, 2<sup>o</sup> compte rendu, 3<sup>o</sup> contrôle et vérification du travail de l'élève par le maître, 4<sup>o</sup> lecture à haute voix.

L'élève entre donc en contact direct avec le texte. Il le lit. Il y réfléchit. Il s'efforce d'en retenir le contenu. Un compte rendu net, intelligemment présenté, prouve que l'effort n'a pas été vain. L'utilisation de la lecture en quelque exercice convenable montre qu'il est apte à en tirer parti. Il faudrait tendre même à réaliser une telle « libération », que le jeune homme

sache prendre l'initiative de ses lectures, les choisisse, les subordonne à un but, de son propre mouvement.

Un tel perfectionnement n'est point acquis d'un coup ; ses étapes sont nombreuses ; il importe de ménager les transitions.

Tout d'abord, on supprimera la lecture préalable du maître. L'écolier sera placé en face de son texte. Mais on suppose que ce texte lui est facilement accessible, que les notions supposées connues le sont réellement, que les phrases et les mots ne présentent aucune difficulté qu'il ne puisse surmonter au prix d'un effort moyen et la consultation du dictionnaire (consultation à laquelle les enfants doivent être initiés et entraînés). On ne donnera donc que les indications et les explications que l'on croit être indispensables.

Puis, on réduit cette introduction. On la remplace par deux ou trois questions, qu'on fait inscrire dans le carnet des devoirs, si la lecture doit se faire à domicile, questions auxquelles les enfants chercheront la réponse dans le texte à lire. L'attention des écoliers est rapide et superficielle. Il n'est pas inopportun de la fixer et de la préciser au moyen de ces questions ; elle s'éparpillera moins. Le compte rendu s'organisera autour de ces deux ou trois points.

Afin de combattre cette superficialité, l'instituteur ferait bien d'imposer à ses élèves, de temps en temps, de lire deux ou trois pages, qui, sans être ni des rébus, ni rebutantes, contiennent quelques difficultés, et de les en avertir, afin qu'ils les notent et lui en demandent, le lendemain, l'explication. Et, le lendemain : « Qui donc a des explications à me demander ? » Des mains se lèvent. Ce sont celles d'élèves réfléchis. Les étourdis n'ont rien trouvé d'obscur ; ils ont si vite tout compris ! Qu'on entende patiemment tous les souhaits : expressions ignorées, phrases embrouillées, idées ou faits inconnus. Et lorsque la requête est proposée : « Qui donc parmi vous peut répondre ? Que ceux qui ont compris apportent l'éclaircissement ». Grâce à la collaboration active du maître et des élèves, les difficultés trouvent l'une après l'autre leur solution. Lorsque les élèves n'ont plus rien à demander au maître, celui-ci commence à interroger. Tous sont censés avoir compris, puisque nulle élucidation n'est plus sollicitée ; on peut donc poser des questions sur la signification de tel mot, sur la construction de telle proposition, sur la nuance de sens introduite par telle épithète ou

telle incidente, sur le fond. Dans la mesure naturellement où ils sont à même de répondre.

Les enfants constatent alors combien trop vite ils croient avoir compris. Ils apprennent à ne pas se contenter d'une intelligence approximative, à compénétrer de plus en plus profondément la pensée de l'auteur au travers de l'expression. Ils apprennent aussi à interroger, le dictionnaire d'abord, leur maître ensuite. Il faut les habituer à demander des explications ; s'ils ne l'ont pas fait avant le compte rendu, on doit les en blâmer comme d'un manquement à leur devoir.

Que le jeune homme devienne apte à continuer son éducation par la lecture personnelle, intelligente et réfléchie, voilà ce que doit réaliser l'école populaire. L'école est un apprentissage de ce savoir-faire. Or, dans tous les apprentissages, le maître donne les indications nécessaires à l'apprenti, lui montre comment on procède, puis le fait travailler et contrôle le résultat de son travail. Les indications nécessaires touchant l'art de lire ont été fournies au cours inférieur et au cours moyen, ainsi que les lectures-modèles. Il convient au cours supérieur de laisser lire l'élève d'une lecture personnelle, puis de contrôler le résultat de sa lecture.

La lecture personnelle se fait parfois à haute voix, en classe ; elle se fait plutôt silencieusement, en classe ou à la maison. Cette dernière est la plus profitable ; c'est aussi celle qui se rapproche le plus des circonstances de la vie ordinaire. Cette lecture doit aboutir à un résultat, qui est, à mon avis, non la « lecture expressive », mais l'aptitude à comprendre un texte, c'est-à-dire à en extraire la pensée, à se l'assimiler, de façon à pouvoir en faire bénéficier sa vie personnelle ou professionnelle.

Les aptitudes se démontrent par des faits. On montre que l'on est apte à marcher en marchant, à jouer du piano en en jouant. On montre que l'on est apte à saisir la pensée d'une page écrite en la redinant et en l'utilisant.

En la redinant d'abord. Le compte rendu est, à mon sens, l'essentiel moment de la leçon de lecture au cours supérieur, car c'est celui qui permet de contrôler l'exercice de l'aptitude d'après ses résultats, de rectifier ce qui serait imparfait, de proposer un exercice nouveau, qui doit apporter un perfectionnement.

Le compte rendu est bon, lorsqu'il est clair, ordonné et relati-

vement complet. Cet effet obtenu, on peut déclarer que l'aptitude est acquise ; il reste, à vrai dire, à l'asseoir, à la stabiliser, en la transformant en habitude, en savoir-faire solidement possédé ; il reste aussi à la perfectionner. Le compte rendu est le moment essentiel de la leçon de lecture, au point de vue pédagogique, car il fait voir dans quelle mesure l'aptitude est acquise. Le compte rendu n'est pas la fin de l'enseignement de la lecture ; cette fin est l'acquisition progressive de l'aptitude à lire. Mais le compte rendu est le meilleur moyen qu'ait le maître de constater si l'aptitude s'acquiert, et comment.

Au cours moyen, l'élève se contentait de redire ce qu'il avait retenu du paragraphe qu'il avait lu (compte rendu partiel) ; s'il était invité à fournir un compte rendu global, donc portant sur l'ensemble du chapitre, il suivait généralement l'ordre des idées tel qu'il le trouvait dans le morceau qu'on avait lu et commenté en commun. Le degré supérieur requiert un autre procédé. Nous avons dit qu'il était utile d'indiquer, en imposant une lecture, le point de vue d'après lequel on devait lire ; ce point de vue varie avec chaque lecture, avec les différents objectifs que vise le maître. Il est naturel que le compte rendu s'adapte à ce point de vue et soit une réponse développée et raisonnée aux trois ou quatre questions qui l'ont formulé. Qu'on nous permette cependant de préciser quelle doit être la pratique ordinaire et normale d'un compte rendu dans les dernières années de la scolarité primaire.

Les élèves chercheront en premier lieu dans leur livre et rediront d'abord quelle fut l'intention de l'auteur en écrivant telle page, quelle en est l'idée principale, dans la plupart des morceaux, quel est le sentiment qu'on a tenté de faire éprouver, dans quelques autres. Au cours d'une première lecture, les élèves se demandent ce que le chapitre leur apprend ou leur fait ressentir. Cet effort pour dégager l'essentiel du morceau est indispensable. Car tout le profit de la lecture d'un article, d'une brochure, d'un livre dépend de l'habileté que nous avons à en saisir l'idée principale, celle que l'auteur a voulu manifestement nous faire connaître. Il importe donc de lire d'une première lecture le texte en entier, puis de réfléchir et de discerner l'idée centrale, de se la formuler à soi-même en deux ou trois phrases ; les enfants le notent dans leur carnet au moyen de quelques mots de rappel. C'est à quoi on entraîne d'abord les élèves en ne leur donnant à chercher, à

trouver, à formuler, que l'idée essentielle d'un certain nombre de morceaux.

La seconde lecture doit être consacrée à l'étude des parties. Par quoi l'auteur a-t-il commencé ? et pourquoi ? Quelle est la succession des idées secondaires ? Quelle est la conclusion ? Que nous apprend-il de nouveau ? Que nous conseille-t-il ? Les élèves l'inscrivent encore dans leur carnet et le redisent en classe en se référant aux mots de rappel qu'ils y ont notés. Il est impossible qu'ils se souviennent des idées dans leur exacte succession, ni qu'ils les redisent avec quelque précision, sans utiliser leurs notes, sinon le travail pour s'en souvenir serait trop long, trop pénible et trop ennuyeux.

Est-ce excessif de demander à des élèves ouvriers ou campagnards de savoir, vers la fin de l'école primaire, la seule qu'ils fréquenteront, découvrir l'idée principale d'un texte (que je suppose à leur portée) et les idées secondaires en lesquelles elle se développe ? Je ne le crois pas. Sinon, on devrait proclamer la faillite de l'enseignement populaire. Le journal et le livre pénètrent jusque dans les plus humbles familles, jusqu'au fond de nos vallées. Il faut que les enfants de notre peuple, qui seront des citoyens dans quatre ou cinq ans, sachent s'en approprier la substance, afin d'y réfléchir et de s'en nourrir l'esprit et le cœur.

Faut-il pousser le compte rendu plus loin, le détailler ? Non. si le chapitre comprend trois ou quatre pages ; on ne saurait en observer et retenir toutes les idées particulières. Par contre, il n'est pas mauvais que les écoliers s'en distribuent les paragraphes, de sorte que chacun en étudie spécialement un et puisse en parler plus pertinemment. Le travail de la lecture s'organise ainsi par équipes, où chacun, tout en participant au labeur général, peut présenter son apport personnel.

Quant aux diverses formes de compte rendu, à la manière de le présenter, je ne puis en traiter ici. Qu'il me soit permis de renvoyer à ce que j'en ai écrit ailleurs<sup>1</sup>.

Si la lecture est souvent une leçon fastidieuse, c'est qu'elle paraît vide, c'est qu'elle ne semble point satisfaire quelque besoin profond de l'âme de l'enfant. On lit pour se récréer, on lit pour s'émouvoir, on lit pour apprendre, on lit pour se réconforter.

<sup>1</sup> *La lecture intelligente à l'école primaire* (Bloud et Gay), Paris, 1914.

La lecture à l'école, disons plus exactement, en trop d'écoles, semble n'avoir aucune de ces significations ; on y lit pour lire, du moins on en a l'air. Et parce que la lecture n'est point mise en rapport avec les aspirations profondes des élèves, elle n'intéresse pas.

Qu'on lise pour le plaisir de lire à l'école ? Et pourquoi pas ? Serait-ce au-dessous de la dignité de l'instituteur de faire aimer l'exquis délassement de feuilleter un livre qui récrée ? D'en faire donner le joyeux compte rendu au cours des jours suivants, à la joie des auditeurs et surtout du narrateur ? Je me trouvais un jour dans la classe intermédiaire d'un humble orphelinat tessinois. Sur une table étaient empilés une quarantaine de ces délicieux livres italiens qui ont paru peu après la loi Gentile. Les écoliers avaient le droit, deux fois par semaine, de les prendre, d'y choisir la chapitre qu'ils préféraient, de l'étudier chez lui, d'en donner le compte rendu en classe et de le lire à haute voix à leurs camarades. En mon honneur, un garçonnet fut invité à me conter ce qu'il avait lu. Il me débita, avec volubilité, une histoire de chien, qui provoqua chez tous ses camarades une bruyante gaieté. Ce petit avait su lire pour se récréer et pour récréer les autres, y compris l'hôte d'un jour.

Et sans doute pour s'émouvoir aussi, car il narrait avec une vivacité passionnée, jaillissant de son cœur autant que de son imagination. Le sentiment exerce une influence énorme sur notre vie. Nous valons, n'est-ce pas, ce que vaut notre cœur. Nous avons besoin des passions pour vivre, des passions de désir pour nous porter vers ce qui est bien, des passions de combat pour le conquérir en dépit des obstacles en nous et autour de nous. Mais l'école ignore le cœur ; le souci du sentiment ne se rencontre guère dans les programmes émanés des bureaux pédagogiques. Cependant, que de fois, dans la vie, l'on demande aux lectures d'émouvoir, pour le mal, aussi, hélas ! Mais pourquoi l'enseignement ne chercherait-il pas à montrer comment une lecture peut susciter un sentiment généreux pour le bien ? L'enfant est tout sentiment. Il n'accepte une idée, une suggestion, il ne prend une résolution et ne la poursuit, que si sa sensibilité est émue, que si son cœur l'a adoptée. Mais quel pouvoir la lecture n'exerce-t-elle pas sur sa vie ! On se plaint de l'influence pernicieuse des lectures dépravantes ; on en purge les poches et les sacs des écoliers. On invite « l'Eglise et l'Ecole », et sans doute aussi « l'Etat » et la

« Société », de mettre à leur disposition des imprimés moins nuisibles. C'est fort bien. Encore faut-il qu'ils les lisent, c'est-à-dire qu'ils les goûtent et qu'ils sachent s'en émouvoir. Nos livres romands sont bien revêches dans leurs moralisations ; leur vertu semble si maussade, si déprimante même, que les enfants s'en rebutent et que les adolescents s'en détournent, leur ardent désir de vivre n'en étant point satisfait. Et quand le livre contiendra des textes moins tristement prêcheurs, encore faudra-t-il que les maîtres sachent en demander un compte rendu qui leur permette d'exprimer leur sentiment, de s'en épancher, de l'intensifier en le confiant, loin de l'amoindrir ou de le déflorer.

On lit pour apprendre. Que l'école initie donc les enfants à l'art de s'instruire par le livre. On répète volontiers que l'école a moins pour but d'apprendre que d'apprendre à apprendre. Or, on contredit ce principe en surchargeant les programmes, en bourrant les pauvres petites cervelles de tout ce qu'il « faut savoir » pour être « de son temps ». Si « les progrès de la « science » marchent du pas accéléré qu'ils ont emboîté depuis cent ou deux cents ans, je plains les écoliers de l'an 2000. Aussi bien, ai-je maintes fois répété que les branches essentielles à l'école primaire étaient celles qui sont des instruments du savoir, plutôt que celles qui communiquent du savoir. La grande tâche de l'école primaire consiste à pourvoir l'enfant des « outils » intellectuels indispensables à sa culture personnelle, à l'entraîner, par des exercices nombreux, bien choisis et gradués, au maniement de ces outils ». Qu'on ne lui donne qu'un canevas de l'histoire nationale, mais qu'il apprenne celle-ci dans des lectures. Qu'on ne le style qu'à l'intelligence des cartes, plus une notion sommaire des pays, mais qu'il apprenne la géographie en lisant des descriptions de voyages ! Qu'il s'initie par les livres à l'histoire naturelle, aux sciences physiques ! Qu'il soit invité à chercher lui-même les renseignements qu'il désire en tel ouvrage, en tel article d'une revue qu'on lui a prêtés. Il faudrait qu'il eût à sa disposition toute une bibliothèque ! Nous y viendrons. Quoi qu'il en soit, la tâche du maître devrait être bien plutôt d'aider l'enfant à s'instruire que de l'instruire. Cet idéal ne sera sans doute jamais parfaitement réalisé ; qu'on y tende du moins et s'en rapproche.

C'était l'opinion, au temps où il n'était qu'un écolier, de M. Hoover, qui sera peut-être, au moment où l'on lira ces lignes, président des Etats-Unis. Quand le maître voulait lui apprendre

ce qui se trouvait dans les manuels, il répondait : « Du moment que ça se trouve dans les livres que vous me donnez à étudier, ce n'est pas nécessaire de l'apprendre. Il suffit d'avoir des livres à sa disposition. Est-ce qu'on étudie les indicateurs de chemins de fer ? Il en est de même pour les livres d'enseignement. Faites-moi connaître ce qui n'est pas dans ces livres. » — « Et d'abord, aurait-il dû ajouter, apprenez-moi à user de ces livres de façon à ce que je sache m'instruire par moi-même. »

Aussi est-il recommandé d'utiliser les lectures des élèves dans les enseignements qui suivent la leçon de lecture, de leur imposer ou proposer des lectures comme préparation aux enseignements d'histoire, de géographie, de sciences, etc., où les élèves apporteront leur part de collaboration. Ces lectures peuvent être judicieusement distribuées entre des équipes de travail étudiant des textes différents ; grâce à l'apport de chacun, les matériaux d'une leçon seront rassemblés, que l'on élaborera en commun, dont on tirera les idées claires et bien liées qui constituent le savoir.

On lit aussi pour nourrir sa vie intérieure, pour soutenir sa volonté dans la lutte âpre et longue contre les difficultés et les tentations du dehors, contre les concupiscences du dedans ; on lit pour se réconforter. Dans son « message » à ses troupes scoutes, l'instructeur national pour la Suisse romande, au seuil de l'année 1928, demandait à ses adolescents, avec les quelques minutes de gymnastique matinale, quelques minutes matinales de recueillement, où « l'âme s'élève vers les réalités spirituelles. » Au Congrès de l'Education nouvelle de Locarno, en juillet 1927, l'on entendit prôner, pour fonder la liberté des jeunes, la méditation de quelque vérité de vie qui soutiendrait, unifierait, féconderait leur activité. Ces procédés ne sont pas neufs, mais l'école les a bien oubliés depuis cent ans, si bien que les maîtres chrétiens eux-mêmes s'étonnent de se les entendre rappeler. Et cependant l'expérience des cercles d'études, des associations de jeunesse aux innombrables dénominations, montre que les âmes adolescentes sont parfaitement capables de réfléchir sur une vérité quand elle leur apparaît en relation vivante avec les aspirations qui bouillonnent en eux, qu'ils sont capables de réfléchir sur les pages d'un livre et d'en tirer la substantielle moelle dont ils réconforment une vie intérieure plus ou moins intense.

Pourquoi l'école demeurerait-elle, ici encore, en dehors de la

vie ? Pourquoi le cours supérieur ne serait-il pas ce cercle d'études où le maître apprend (comme on apprend partout ailleurs : par l'exercice contrôlé) à réfléchir, à méditer (le mot ne doit pas nous faire peur) ? Il restituerait à la lecture sa plus noble, sa plus utile, sa plus vraie fonction. Si la dispersion de l'esprit et des « intérêts » est le principal obstacle à l'éducation de la génération d'aujourd'hui, on ne peut la combattre qu'en apprenant la concentration de la pensée et du désir sur ce qui est d'intérêt central, sur ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue. L'école ne saurait s'y dérober sans forfaire et déchoir. C'est peut-être parce qu'elle s'y dérobe qu'on sent le peuple et les enfants s'en désaffectionner.

Nombreux sont les passages des écrivains qui ont exprimé des vérités de vie dans une forme prenante, capable d'enthousiasmer les jeunes cœurs et de faire réfléchir les jeunes esprits. Il suffirait de les chercher, de les trouver et de les insérer dans les manuels, si tant est qu'on les conserve.

Ici, le compte rendu se prolonge en une causerie vive et spontanée, longue ou brève selon le sujet et les dispositions des interlocuteurs, qui sont le maître et les élèves. Cette causerie est comme une méditation en commun, à haute voix. On y considère le contenu de la lecture sous l'aspect du vrai, le contrôlant dans sa « crédibilité », dans ses titres à notre adhésion, à notre acceptation, en tant que directeur de notre conscience et de notre activité. Nous la mettons ensuite en rapport avec nos expériences, avec nos connaissances antérieures, avec nos besoins et nos aspirations, avec notre conception de la vie et de sa valeur. Nous en soulignons la beauté, la suavité, ce en quoi elle nous élève au-dessus de nous-mêmes, de nos égoïsmes, de nos étroitures, de nos troubles convoitises, ce en quoi elle excite notre cœur (dans les deux sens de ce noble mot : amour et courage) et multiplie nos énergies. Tout cela avec la délicatesse qu'il faut. Puisqu'on y réussit dans les cercles d'études, pourquoi n'y pourrait-on réussir à l'école ?

Et la lecture à haute voix ? Elle se place, au cours moyen, avant le compte rendu. Elle se place, à mon avis, au cours supérieur, après le compte rendu, à la fin de la leçon.

Il y a, disent les traités de pédagogie, trois sortes de lectures, la lecture « mécanique », la lecture logique et la lecture expres-

sive. Par souci de parallélisme symétrique, on assigne la lecture « mécanique » au cours inférieur, la lecture logique au cours moyen et la lecture expressive au cours supérieur. Cette division n'est que très approximativement exacte. Il faut évidemment cultiver la lecture « mécanique » au cours inférieur, c'est-à-dire le pouvoir d'attribuer aux lettres et à leur assemblage conventionnel les sons de la langue parlée qui leur conviennent, de traduire avec aisance le langage écrit en langage oral. Mais que d'imperfections à corriger au cours des années qui suivent.

La lecture logique est celle qui s'efforce de mettre en évidence le sens par les pauses, les liaisons, les variations de la voix. Pareille lecture est déjà pratiquée au cours inférieur ; elle se continue et se perfectionne au cours supérieur.

La lecture expressive ajoute à l'intelligibilité de la lecture l'expression vocale de l'état d'âme que révèle le texte. La lecture logique faisait ressortir l'idée et s'adressait à la faculté de connaître. La lecture expressive fait ressortir le sentiment et s'adresse à la sensibilité. Une telle lecture se rencontre encore, avec des possibilités graduées, aux trois cours primaires. La lecture expressive proprement dite ne trouve guère emploi qu'à propos des morceaux poétiques ou tout au moins littéraires. On peut sans doute et l'on doit s'exercer à en dire à l'école populaire. Mais on devrait laisser aux élèves l'initiative de leur diction ; qu'ils en expriment le sentiment comme ils le sentent, même gauchement, plutôt que d'imiter en mauvais perroquets les intonations du maître. Celui-ci ne peut leur demander que d'être naturels. Au reste, les adolescents n'expriment pas volontiers ce qu'ils sentent, chez nous du moins, ne le voulant point profaner. Les lectures « expressives » ne jouent qu'un rôle fort modeste dans nos écoles populaires. Elles sont plutôt l'apanage de l'enseignement secondaire.

On devrait avoir obtenu, dans les deux premiers degrés, que l'élève prononce distinctement, qu'il émette avec pureté les sons du langage authentique, qu'il lie les mots que le sens rapproche et qu'il coupe les phrases aux endroits où la logique le demande. Le dernier cours, tout en veillant à perfectionner ces qualités, s'efforcerait de cultiver la mise en évidence des mots de valeur et d'exercer l'infexion qui souligne d'une légère variation de la voix le sens de la lecture. Ce sont des exigences qu'il est raisonnable de demander de toutes les écoles et de tous les écoliers. Le reste est un surcroît que l'on peut essayer d'obtenir, lorsque ce

nécessaire est acquis. Mais on ne saurait perdre à de la diction souvent bien factice le temps requis par l'apprentissage de l'art de comprendre un texte, de s'en nourrir et de l'utiliser, ainsi que nous venons d'en tracer un sommaire aperçu.

Ces quelques réflexions sont en effet bien loin d'épuiser toute la « méthodologie » de l'enseignement de la lecture au cours supérieur primaire. Il faudrait montrer qu'on y emploie encore légitimement les procédés du cours intermédiaire, moyennant les adaptations convenables. Il faudrait montrer comment on y pratique l'interprétation des poésies, des textes littéraires. Si j'ai insisté presque exclusivement sur les exercices propres à développer l'aptitude à pénétrer le sens d'un texte, à le faire servir à la vie, c'est que je les crois caractéristiques de cet enseignement aux dernières années de l'école populaire. Mais que d'adjonctions et d'explications j'aurais à développer, que de procédés il serait opportun de décrire, que de transitions et de gradations il faudrait exposer dans le détail. Je ne le puis faire ici. Comme je m'adresse à des lecteurs avertis et compétents, il m'a suffi, selon toute vraisemblance d'avoir montré la direction dans laquelle il me semble qu'on doit s'efforcer, d'avoir ébauché à gros traits quelques procédés essentiels. Si j'ai su ouvrir quelques perspectives, moins nettement aperçues, sinon nouvelles, je me déclare satisfait, selon la formule des assemblées parlementaires.

Souffrez que j'ajoute quelques brèves remarques sur le principal outil de cet enseignement : le manuel.

Le problème de la lecture scolaire suscite le problème du livre de lecture. On peut utiliser le procédé que je viens d'exposer avec n'importe quel manuel en usage dans nos écoles. Mais on en peut concevoir qui se prêterait mieux au but que nous avons à poursuivre au cours supérieur.

La pédagogie actuelle abandonne l'impossible réalisation d'un enseignement encyclopédique. Elle cherche moins à communiquer des connaissances qu'à développer la capacité et le goût de les acquérir. Elle vise plutôt à pourvoir la jeunesse de savoir-faire que de savoir. Elle développe les aptitudes intellectuelles en les exerçant sur un certain nombre de notions bien choisies (qu'elle dénomme, improprement à mon sens, centres d'intérêt), montrant par le fait comment, par quel travail d'active et personnelle recherche et pénétration, on les assimile et les utilise.

Pourquoi, au lieu des gros livres d'aujourd'hui, n'aurions-nous pas une série de brochures de trente-deux, de quarante-huit pages, correspondant aux « centres d'intérêt » que nos classes primaires peuvent aborder ? Le chiffre n'en est pas illimité. Une collection de trois, de quatre douzaines de ces publications suffirait non seulement à tous les besoins, mais à tous les désirs. Elles ne devraient pas coûter cher ; il ne serait nécessaire ni de les relier (du papier fort les couvrirait), ni de les illustrer (nous avons tant de moyens meilleurs que la gravure des livres pour illustrer nos leçons). L'instituteur ferait venir celle qui correspond au centre d'intérêt autour duquel la classe s'est organisée. On en lirait cinq, six par an, au plus<sup>1</sup>.

Mais l'instrument principal du travail, à ce degré, serait, me semble-t-il, la bibliothèque scolaire. Chaque école, chez nous, a sa bibliothèque ; il est tout au moins en chaque village, en chaque commune, en chaque paroisse, une bibliothèque à l'usage de la jeunesse. L'instituteur en assure fort souvent le service ; il peut partout exprimer ses désirs touchant le choix et l'achat des ouvrages. Je suis persuadé qu'avec une centaine de volumes ou de brochures bien appropriés, on peut largement alimenter les occupations des équipes de travail, soutenir l'intérêt et l'activité des élèves pendant les trois ans que dure généralement le cours supérieur, surtout si l'on use, comme il le faut encore,

<sup>1</sup> J'en connais au moins deux collections allemandes. L'une (*Deutsches Kulturlesebuch*) est celle des *Hofer-Bücher*, publiée chez Hofer, Saarbrücken. Ce sont des petits volumes carrés, d'une centaine de pages ; ils contiennent des morceaux de lecture tirés des meilleurs auteurs, mais qui, pour chaque volume, se rapporte à un même sujet central ; ce sont des récits, des descriptions, des poésies ; ce sont bien des lectures et non des monographies de science vulgarisée. Voici les titres des brochures que je possède : *Mutter und Kind*, *Heimat und Heimweh*, *Seefahrt ist Not, von der Postkutsche zum Dampfross*, *Der Wald*, *Das Geld*, *An Spinurad und Webstuhl*. Leur contenu dénote chez leurs compilateurs (MM. Niemann et Stein) une connaissance concrète et subtile de l'âme de l'enfant.

La seconde est celle du *Beltz' Bogenlesebuch*, publiée par Jules Beltz, à Langensalza. Elle se compose d'un très vaste assortiment de feuilles de 16 ou 32 pages in-8° chacune, se rapportant à tout ce dont on peut traiter à l'école primaire. Chaque instituteur se compose son livre de lecture en commandant les feuilles qui correspondent à son enseignement actuel. Ces feuilles sont insérées dans un cartonnage spécial, qui les fixe et les protège. Ici encore, ce sont bien des lectures (avec beaucoup de poésies) et non des monographies ; elles sont plus courtes que les précédentes et semblent s'adresser à des écoliers plus jeunes. Les titres que voici montreront quelle abondante variété de sujets offre la collection Beltz : *Im Wald und auf der Heide*, *In der Stadt, Nürnberg der Deutsche Stadt*, *Aus alter Zeit, Napoléons Zug nach Russland 1812*, *Die erste Weltumsegelung 1519-1522*, *Der Wald, Menschenseelen, Tier und Pflanze in der Volkskunde, Tierbeobachtung zu Hause*, etc., etc.

outre le procédé dont je viens de parler, soit de l'explication traditionnelle, soit de l'interprétation littéraire, adaptée aux classes primaires, naturellement.

Il me reste à m'excuser auprès des lecteurs qui ont eu la patience de me suivre jusqu'en ce dernier paragraphe à la fois de la longueur et de la brièveté de cet article. De sa brièveté, auprès de ceux qui auraient souhaité plus de précisions et de développements ; mais il aurait fallu cent pages et plus. De sa longueur, auprès de ceux qui estiment inutiles ces études de « méthodologie spéciale. » Il y a quelque vingt ans, on comprenait la pédagogie comme un recueil de recettes pour bien enseigner ; il y en avait pour toutes les branches et pour les leçons un peu plus délicates de toutes les branches. Par réaction contre cette routine codifiée, on a proclamé l'absolue liberté du maître ; la classe, dit-on, est une œuvre de vie, et la vie ne se laisse pas réduire en formules ; il suffit que l'instituteur soit apte à éveiller les activités de l'esprit, à les soutenir, à les satisfaire ; il saura toujours trouver le moyen convenable. Nous voyons cependant les plus créateurs des hommes, les artistes, s'initier « aux secrets du métier » et se constituer une technique de leur art, avant d'entreprendre la production d'œuvres originales. On rencontre sans doute des éducateurs qui ont « le don », qui réussissent d'emblée, qui sont, comme Jan Lighthart, « des pédagogues par la grâce de Dieu. » Mais tout le monde n'est pas Jan Lighthart, tant s'en faut. Il est une technique de l'art d'enseigner, dont peuvent bénéficier tous ceux qui, ne se reconnaissant qu'un honnête talent, jugent qu'il peut être développé, ou vivifié, ou renouvelé, par des travaux du genre de celui-ci.

E. DEVAUD.