
Cahiers de la recherche en éducation

Émergence d'une tradition catholique de lecture au Canada

François Melançon

Volume 3, Number 3, 1996

Discours institutionnels sur la lecture des jeunes : perspectives diachroniques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017432ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017432ar>

[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

Melançon, F. (1996). Émergence d'une tradition catholique de lecture au Canada. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 343–362.
<https://doi.org/10.7202/1017432ar>

Article abstract

In Quebec, the model of reading known as “traditional” occurs within the frame of reference of a secular and pluralist tradition of meditative and recitative reading, borrowed from monastic culture by Counter-Reformation clergy at the turn of the sixteenth and seventeenth centuries. The missionary and then diocesan Church being established in Canada during that period was born of this Catholic movement for reconquest, and shared its acculturating goals. Within this perspective, reading emerges as a favoured tool whose acquisition must, however, be guided. To accomplish this, the Church in New France privileged the teaching in schools of two ways of reading: expressive and intensive. This article presents these two main approaches considered acceptable by the colonial Church.



Émergence d'une tradition catholique de lecture au Canada

François **Melançon**, Université Paris I

Résumé – Au Québec, le modèle de lecture dit «traditionnel» s'inscrit dans la foulée d'une tradition pluriséculaire de lecture méditative et récitative, empruntée à la culture monastique par la pastorale contre-réformiste au tournant des XVI^e et XVII^e siècles. L'Église missionnaire, puis diocésaine, qui s'établit alors au Canada naît de ce mouvement de reconquête catholique dont elle partage les ambitions acculturatrices. Dans cette perspective, la lecture s'impose comme un instrument privilégié dont l'apprentissage doit cependant être dirigé. L'Église de Nouvelle-France privilégie, pour ce faire, l'enseignement dans les écoles de deux manières de lire : la lecture oralisée et la lecture intensive. Le présent article¹ met en lumière ces principales manières jugées recevables par l'Église coloniale.

1 Ce texte reprend l'essentiel d'une communication présentée, en mai 1996, lors du colloque «Le discours institutionnel sur le livre et la lecture» du 64^e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Elle repose sur une étude en cours dans le cadre d'un projet de thèse de doctorat inscrit à l'Université Paris I, sous la direction de Daniel Roche, et pour lequel l'auteur a reçu le soutien financier du FCAR et du CRSHC.

Introduction

Le modèle traditionnel de lecture², encore en vigueur au Québec à la mitan du XX^e siècle, s'inscrit dans la longue durée. Il plonge ses racines dans les profondes mutations qui affectent le mode d'organisation sociale des communautés d'Europe occidentale à partir du XIV^e siècle et surtout dans leur formalisation au cours des XVI^e et XVII^e siècles, époque même à laquelle s'amorce l'occupation française d'une parcelle de l'espace nord-américain.

C'est à cette tranche sédimentaire du tissu historique, celle de la Nouvelle-France, que s'attarde cet article. Après une brève mise en perspective du rôle de l'Église dans la transmission du savoir lire et de la place occupée par l'enseignement de cette technique dans la pastorale catholique, nous mettrons en lumière les principales manières de lire jugées recevables par l'Église de Nouvelle-France, instance discursive dominante dans le domaine de l'éducation. À travers l'analyse des textes des principaux pédagogues en usage dans la colonie (de Batencour, 1669; Démia, s.d.; de La Salle, 1720), des règlements et des directoires des communautés religieuses enseignantes, des livres utilisés dans les écoles et des prescriptions épiscopales, nous illustrerons comment l'essentiel des interventions en matière de lecture est d'abord orienté vers l'oralisation, puis vers une manière intensive de lire.

1. La place de la lecture dans la pastorale catholique

Accéder au monde de l'écrit n'est pas neutre. Support et gardien de la Parole divine des religions monothéistes occidentales, il constitue également un des instruments sur lequel se fonde l'hégémonie des états modernes au sortir du XIV^e siècle. L'écrit porte ainsi avec lui la marque du Pouvoir et la volonté d'y accéder n'est jamais désintéressée. C'est pourquoi les principales institutions qui s'en réclament en surveillent étroitement l'accès et tentent d'exercer sur lui un contrôle sévère. Cette vigilance est par ailleurs facilitée du fait qu'à l'inverse du langage oral, le langage écrit ne résulte pas d'une acquisition spontanée. La

2 Il s'agit d'une notion définie par le discours contemporain par opposition à ce qu'il est convenu d'appeler un modèle moderniste. Si elle a le mérite d'inscrire dans l'épaisseur du tissu historique une pratique spécifique de lecture véhiculée par des discours pluriels, elle n'en demeure pas moins entachée d'une connotation péjorative propre au contexte discursif qui l'a vue naître.

lecture nécessite, en tant que pratique culturelle, un enseignement qui la dirige et l'organise, qui en borne l'accès social et sémantique³. À cause de son rapport historique avec l'écriture et sa position spécifique dans la sphère des pouvoirs, l'institution ecclésiale s'est graduellement investie de cette transmission forcément sélective.

1.1 Un héritage

La position stratégique de l'Église dans le champ pédagogique s'affirme surtout à partir du XVI^e siècle⁴. Elle s'appuie sur les multiples transformations du tissu social européen qui s'accroissent au cours du XIV^e siècle et auxquelles les anciennes institutions ont dû s'adapter tandis que de nouvelles voyaient le jour. Détentrice presque exclusive des savoirs scripturaires hérités de la culture gréco-latine, l'Église assiste peu à peu à l'effritement du monopole des clercs entraîné par l'inflation des usages de l'écriture dans les rapports sociaux. Cette «scripturalisation» (Lahire, 1990) croissante des sociétés occidentales donne bientôt naissance à des divergences au sein des autorités chrétiennes que vont consacrer les schismes protestants : la pratique religieuse nécessite un minimum de connaissances des dogmes et le salut est affaire personnelle; par conséquent, le chrétien doit pouvoir compter sur un minimum d'instruction religieuse et surtout avoir libre accès aux textes bibliques, Parole même du Dieu célébré. Cette nouvelle rupture de la chrétienté force les partisans de l'Église romaine à se redéfinir pour présenter un front uni, un corps solidaire rassemblant chacun de ses membres autour d'une doctrine et d'une pratique communes; ce qu'elle fera lors du Concile de Trente. Dès lors, la chrétienté catholique s'outille. Tout comme les schismatiques, elle mise sur un certain prosélytisme. Une contre-offensive acculturatrice s'organise et met en joue le peuple des campagnes, des villes, voire des colonies : un projet d'instruction religieuse minimale des fidèles est mis en branle et le recours à l'imprimé est systématisé. Parallèlement, s'observe la formation d'États confessionnels qui cristallisent sur le plan politique la fracture religieuse. La formation de ces États consacre également la montée en force des pouvoirs publics et l'établissement de la Raison d'État comme principe légitimant de l'organisation

3 Lahire (1990) a bien illustré les enjeux sociaux qui accompagnent l'accès scolarisé à la maîtrise des pratiques langagières.

4 J. Hébrard a déjà mis en relief ce que la scolarisation des éléments de base de la culture écrite, entre le XIV^e et le XVIII^e siècles, doit au modèle professionnel de la formation des clercs et des marchands, ainsi qu'au modèle de catéchisation (Hébrard, 1983).

sociale, subordonnant du même coup l'institution ecclésiastique (de Certeau, 1975). La profonde mutation politique se traduit notamment par une transformation du rôle de l'Église dans l'accès à la culture écrite; le pouvoir censorial qu'elle détenait en France depuis des siècles se voit largement entamé par les pouvoirs publics (Roche, 1990, 89 et suiv.). Néanmoins, à défaut d'exercer encore un contrôle direct sur la production éditoriale, elle conserve une position stratégique par la formation du lectorat.

1.2 Un instrument

Le recours généralisé au livre dans la pastorale catholique ne s'est pas fait sans hésitations. Certes, l'accroissement du poids social, politique et intellectuel de ce média, qui accompagnait l'amélioration de son contexte de production et de diffusion ainsi que l'extension et la diversification des couches alphabétisées de la population, applique une certaine pression sur l'Église. De même, les avantages que recèle l'emploi du livre, qu'il soit lu ou entendu, convainquent un nombre croissant de dirigeants de l'Église : renforcement de la transmission du message chrétien, universalisation et uniformisation des pratiques dévotieuses et culturelles, support d'un contact plus intime avec Dieu.

Toutefois, le pluralisme de l'acte de lecture que révèle l'éclatement du monopole religieux du livre issu de la généralisation à une couche sociale élargie de l'individualisation de cet acte, encouragée par certains dirigeants du mouvement protestant, fait craindre le pire. Susceptible d'interprétations multiples entre les mains des fidèles et véhicule de la concurrence des clergés chrétiens, le livre est désormais entaché de suspicion (Furet et Ozouf, 1977, I, 355-356). L'Église catholique, rompue aux procédés rhétoriques et au maniement des mots, voit s'accroître sa crainte de tout accès non contrôlé à l'écrit, support de la Révélation. Elle se méfie des lectures erratiques. Toute intrusion incontrôlée dans le monde de l'écrit est crainte parce qu'elle met en péril l'orthodoxie du message, le sens attendu, porté par la communauté des lecteurs ou par le texte lui-même.

Cette méfiance est également motivée par le pouvoir de [trans]formation et la force de persuasion et d'adhésion attribuée par la tradition chrétienne au récit dont l'Église catholique a conservé l'usage : soit en intégrant des *exempla* aux prédications, soit en racontant des historiettes tirées de l'histoire sainte ou du merveilleux chrétien pour mieux ancrer les enseignements catéchistiques dans

la mémoire des jeunes. Aux yeux de l'Église catholique, l'écrit possède le pouvoir de modeler et d'absorber le lecteur ordinaire⁵. Vulnérable, il faut le surveiller et exercer sur lui un perpétuel «tutorat culturel» (Hébrard, 1983). C'est ainsi que la lecture scolaire, tant dans les petites écoles qu'au collège, sera toujours une lecture accompagnée, étroitement encadrée. Principal fer de lance de la Réformation catholique, le secteur scolaire s'imposera d'ailleurs comme le lieu par excellence pour inculquer les modalités orthodoxes d'appropriation des textes et d'intériorisation d'usages légitimes du livre.

La lecture est celle des trois techniques fondamentales, aux côtés de l'écriture et du calcul, à jouir d'une plus grande diffusion dans les petites écoles et les couvents de la Nouvelle-France, comme dans les établissements d'enseignement situés ailleurs dans le royaume. L'étroitesse des liens qui l'unissent à l'instruction religieuse, pierre angulaire de la pédagogie scolaire déployée par l'Église post-tridentine, justifie ce privilège. Apprendre à lire autorise une meilleure compréhension et une meilleure mémorisation des principes de la foi, permettant ainsi d'ancrer plus profondément les enseignements de l'Église et de conforter le message chrétien (Julia, 1990, 616). Par effet de dominos, cet apprentissage représente un puissant levier apostolique, faisant des enfants des catéchistes potentiels dans leur foyer, auprès de leurs parents ou, plus tard, auprès de leurs enfants et de leurs conjoints⁶. Il apparaît donc, dans l'esprit des milieux ecclésiastiques, comme un instrument sans pareil pour consolider l'uniformisation, la régulation et la normalisation des pratiques liturgiques et paraliturgiques individuelles et collectives des fidèles.

D'autre part, la lecture jouit d'une considération sociale suffisamment large pour que son apprentissage puisse être perçu comme une façon parmi d'autres d'établir des liens avec les élèves pour gagner leur cœur, faciliter et rendre plus attrayante «l'explication de la doctrine chrétienne et des bonnes mœurs», comme

5 La foi des autorités ecclésiastiques dans le pouvoir de persuasion du récit tient peut-être d'une perception commune aux élites d'un peuple infantile, incapable d'agissements autonomes et privé d'une conscience entière de soi, et qui rend «pensable sa manipulation» (Jouhaud, 1988, 852-853).

6 Le principe de «contamination» ou de «réaction en chaîne» constitue l'un des principaux fondements de la pédagogie ecclésiastique. On enregistre des témoignages similaires dans les documents du séminaire de Québec, des ursulines et de la congrégation de Notre-Dame.

l'exposent les Ursulines de Québec⁷. D'ailleurs, les propos concernant les missions auprès des autochtones ne trompent pas : la lecture est souvent présentée comme une composante fondamentale de la civilisation à laquelle on cherche à les faire accéder. Un des traits du processus de francisation des Amérindiens passe en effet par l'apprentissage de la lecture. Celle-ci occupe une place distincte aux côtés de l'organisation du culte chrétien, de l'apprentissage de la langue ainsi que de l'adoption d'un mode de vie caractérisé par l'habillement, le logement, la sédentarité et l'agriculture⁸.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture se révèle être aussi, à l'instar de celui de travaux manuels (menuiserie chez les garçons et couture chez les filles, par exemple), un instrument de discipline en soi, un ensemble de microtechniques disciplinaires. L'usage du livre, à l'école comme à l'église, suppose la mobilisation et la formation du regard, de la parole et des gestes⁹. Par exemple, de La Salle exige des écoliers «qu'ils tiennent toujours leur livre dans les deux mains et qu'ils regardent toujours dedans» afin de permettre une meilleure observance du silence et d'éviter que les enfants s'amuse pendant que l'un d'entre eux récite sa leçon». De même à l'église, il demande qu'on s'assure «que ceux qui savent lire [aient] toujours entre leurs mains le Livre des Prières de la Ste Messe et un Livre d'Office pendant les Vespres, et qu'ils regardent et lisent dedans continuellement» (de La Salle, 1720, 123 et 96). Dans la même veine, on reconnaît aussi à l'apprentissage de la lecture des retombées civiques non

7 La place accordée à la lecture, et aux techniques scripturaires de façon générale, par les ursulines de Québec ne doit pas tromper. À lire leurs constitutions du XVII^e siècle, l'enseignement de ces techniques apparaît d'abord comme une concession à un univers profane trop teinté de l'esprit européen que les premières religieuses avaient quitté pour trouver leur salut dans un mysticisme évangélique tourné vers la conversion héroïque des «sauvages» d'Amérique. Dans leur esprit, il ne fait aucun doute que leur transmission se subordonne à l'acquisition des connaissances fondamentales de la foi et au fait d'inculquer le savoir-faire et le savoir-être socialement et religieusement acceptés (voir Lapointe, 1974, 87-88). Cette relation de subordination ou de hiérarchisation n'est pas formulée par la congrégation de Notre-Dame. Cependant, tout comme les textes de Batencour, de Démia ou de La Salle, leurs constitutions expriment cette idée commune que l'enseignement de la lecture – tout comme celui de l'écriture et du calcul – participe de la formation chrétienne intégrale qui constitue la fin première de l'œuvre scolaire. Voir par exemple Archives du Séminaire de Québec, *Congrégation de Notre-Dame*, n° 22, [Mgr de Saint-Vallier], «[Projet de] Constitutions pour les sœurs de la Congrégation de Notre Dame de ville Marie», 1694; Démia, s.d., 15; de Batencour, 1654, 233 et 239.

8 Archives du Séminaire de Saint-Sulpice de Paris, dossier 109, «Mémoire sur les missions», cité dans Collectif, 1992, 18-19.

9 À cet égard, Le Men (1994) a suggéré avec succès que inculquer des «conventions spatiales du lire et du voir» constitue le principal bénéfice secondaire de l'usage du livre chez les enfants. Outre le support à l'application de l'acte de lecture, il induit le «conditionnement du regard» (152). Sur l'éducation du regard, voir également Havelange et Havelange, 1994, 82-83.

négligeables puisqu'il contribue, avec l'institution scolaire, à policer le peuple, en ce qu'il permet de tirer de l'ignorance (tant religieuse que civique) la jeunesse de la colonie, même s'il porte en lui un germe potentiel de déstabilisation sociale, surtout en milieu rural (Franquet, 1889, 31-32).

2. Des manières de lire recevables

Pivot d'une acculturation étroitement liée à l'acquisition des connaissances et des *habitus* chrétiens, ainsi que de la transmission d'une culture religieuse revue et corrigée, la lecture prédomine donc le cursus de l'École coloniale, lequel est régi par l'Église. En cela, la situation coloniale se distingue peu de celle de la métropole. C'est à l'Église que revient, dès le début du peuplement français de l'Amérique du Nord, de régir l'accès normalisé à l'école, tout en exerçant hors de cet espace scolaire un encadrement pastoral qui maintienne et alimente les usages légitimes du livre qu'elle tente d'y inculquer. La lecture oralisée et la lecture intensive sont les deux principales manières de lire jugées recevables par l'Église de Nouvelle-France. Elles empruntent largement à la tradition monastique de lecture et à la culture ecclésiastique, premier terreau de la formalisation de leur enseignement (Saenger, 1989; Petrucci, 1984; Boland, 1932-). Ces façons de lire supposent des rapports au livre différents, souvent justifiés par des contextes et des finalités distincts.

2.1 La lecture oralisée

Dans les petites écoles et les couvents de la colonie, l'essentiel des interventions en matière de lecture vise d'abord la maîtrise d'une manière de lire orale, axée essentiellement sur la qualité euphonique. C'est qu'il s'agit-là de la forme de lecture la plus commune, parce que la plus immédiate. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, lire et entendre lire se confondent. La lecture à haute voix demeure la pratique de lecture la plus ordinaire et constitue le ciment de multiples formes de sociabilités, tant formelles qu'informelles (Chartier, 1990; Dumonceaux, 1990; Chartier, 1986, 147 et suiv.). La lecture silencieuse, dont l'usage commence à se généraliser, reste l'apanage des milieux plus tôt gagnés à la culture écrite et ne s'accompagne nullement d'une éradication de l'oralisation. Son utilisation lors d'activités de lectures collectives ou, de façon plus pragmatique, pour décrypter l'écriture phonétique qui caractérise plusieurs prises de plume ordinaires préserve son utilité.

D'ailleurs, la lecture à haute voix dont les écoles élémentaires se font les promotrices, ne correspond en rien à une étape préliminaire d'un parcours orienté vers une parfaite maîtrise de l'acte de lecture que symboliserait la lecture silencieuse. De fait, la lecture silencieuse n'est inscrite au programme d'aucune des figures dominantes de la pédagogie de cette période, ni dans les documents des communautés et des ordres religieux enseignants. Son apprentissage naît du commerce régulier avec l'écrit. Il relève donc principalement du contexte périscolaire, autrement dit des finalités de la scolarité de chacun selon son milieu social et sa trajectoire de vie individuelle. Par conséquent, la lecture à haute voix ne se présente ni comme une pathologie lexicale ni comme une stratégie complémentaire de lecture – voire un palliatif. C'est plutôt la lecture silencieuse qui apparaît comme une atrophie progressive de la voix. Qui plus est, cette manière de lire est crainte par les autorités religieuses parce qu'elle permet dans le refuge du silence un affranchissement du contrôle de la communauté, un retour sur soi et à ses émotions. Silencieuse, la lecture autorise de nouveaux rapports au sacré, de nouvelles modalités de travail intellectuel et des choix de livres plus audacieux dont l'institution religieuse se méfie (Chartier, 1986, 119; Lebrun, 1986, 72-73).

En milieu scolaire, la bouche détient donc le monopole. Très tôt après avoir appris à distinguer et à dénommer les unités fondamentales de la langue, l'attention de l'écolier est rapidement conduite vers leur qualité sonore. Comme si oraliser, c'était recouvrir d'une cohérence le déchiffrement sous la forme duquel tout texte se présente à l'origine. Comme s'il s'agissait de donner vie aux mots par la voix sans laquelle ceux-ci n'ont ni sens ni existence. En fait, déjà l'apprentissage même des caractères alphabétiques est indissociable du processus d'épellation : nommer les lettres c'est déjà entrer de plain-pied dans l'univers sonore de la langue, si familier – voire réconfortant.

Qualité de l'articulation des sons, puis qualité du débit font l'objet d'une attention soutenue de la part des pédagogues. La volonté de mettre en moule la parole lue, d'inculquer un rythme et une attitude de lecture s'expriment rapidement. D'abord, on accole une dénomination vocale (arbitraire) aux caractères graphiques. Cette phase très mécanique d'épellation domine la scolarité de l'enfant. Ainsi, la lettre impose son rythme de progression à la bouche : 1) on nomme les lettres dans l'ordre et dans le désordre afin d'éviter une mémorisation référentielle – fondée sur la référence aux lettres voisines; 2) on épelle les syllabes¹⁰;

10 On épelle les lettres plutôt que de mémoriser directement leur valeur phonétique (ba=bé, a, ba; be=bé, e, be; plutôt que ba, be, bi, bo, bu.

3) puis on épelle les mots – d'abord comme un enchaînement de syllabes¹¹ à épeler auquel on peut substituer progressivement une syllabation¹².

Le déchiffrement acquis, vient le moment de se mettre à la lecture proprement dite. Dès lors, l'encadrement se raffermi. L'attention se porte sur les exercices de prononciation et le débit de la phrase. C'est pourquoi, la majorité des intervenants scolaires vont privilégier une initiation à la lecture par le biais de textes latins. Quoiqu'à l'agonie (sociale), le latin présente l'avantage pédagogique de donner à lire des mots dont toutes les lettres se prononcent (Julia, 1988, 135 et suiv.). De plus, il représente la langue du sacré, celle-là même par laquelle s'exprime encore la majorité des prières des fidèles. Les premiers textes soumis au regard des apprentis lecteurs appartiennent à la tradition religieuse, dont ils deviennent à leur tour les porte-voix. Les prières communes (*Pater noster*, *Ave Maria*, le *Credo*, et autres), les psaumes, les cantiques, les offices religieux présentent par leur construction rythmique, leur familiarité orale et leur sens immanent, des objets de lecture simples, dans le sens où ils sont tous tournés vers la célébration de l'Être divin et, par conséquent, n'exigent pas une compréhension préalable (laissée à l'omniscience de l'Être suprême). Apprendre à lire dans les écoles des XVII^e et XVIII^e siècles, c'est d'abord apprendre à prier¹³.

Apprendre à rendre audible et intelligible un texte, c'est aussi préparer à l'animation des cultes domestiques dont les autorités ecclésiastiques cherchent parallèlement à instaurer la pratique chez les fidèles¹⁴. D'où l'attention particu-

11 Domine= d, o, do; m, i, mi; n, e, ne; domine.

12 Domine= do, mi, ne.

13 À noter le caractère mixte de la lecture oralisée enseignée en milieu scolaire. L'usage de textes portés par la tradition religieuse transforme souvent les premières lectures en activités de [re]connaissance : retrouver sur le papier les traces d'un texte, qui longtemps entendu, est déjà engrangé dans la mémoire (Julia, 1988, 136). Par ailleurs, à force de répétition, la récitation par cœur des prières en vient souvent à s'affranchir du support écrit – lequel demeure toutefois le référent, le gardien de l'orthodoxie.

14 Il faut comprendre que l'animation du culte domestique représente une stratégie pastorale importante pour une Église diocésaine au territoire démesuré et au personnel limité. Les mandements et instructions des prélats de Nouvelle-France trahissent le souci des autorités ecclésiastiques de déléguer à la cellule familiale l'exercice explicite de la censure. Pour ce faire, elles vont multiplier les appels à implanter le livre de piété au cœur du culte domestique, détournant ainsi la pratique individuelle de la lecture vers une pratique collective. Ce faisant, le risque de subversion et de dérive culturelle se trouve limité et la lecture, livrée à la censure de la communauté. Du même coup, le risque d'une rupture avec le milieu culturel d'origine se trouve enrayé. Sur les interventions des prélats de Nouvelle-France, voir notamment Têtu et Gagnon, 1887, 178 et 333.

lière portée à l'orthographe et à la ponctuation. Cette dernière représente le poumon de la phrase et, de là, du texte. Loin d'être anarchique, son usage vise à scander le débit de la phrase davantage qu'à en rendre visible la construction syntaxique (Dumonceaux, 1990). Au collège, l'association de la lecture avec l'art de la parole va conduire à une accentuation du soin accordé à la qualité euphonique (esthétique) de la lecture (Jouvency, 1892, 41 et suiv.). Les exercices de prononciation et les activités oratoires se multiplient – la lecture ne peut s'acquérir que par la pratique –, tandis que la gymnastique buccale repose sur une précision quasi clinique. La tradition rhétorique exige un juste ordonnancement sonore des mots : c'est l'oreille qui «juge si les mots sont bien placés, si leur arrangement est parfait [...]». Rien ne fatigue plus les oreilles que les mots inutiles» (*Ibid.*, 10 et 25).

Le poids social des pratiques langagières conduit donc les pédagogues à redoubler d'attention à l'égard de l'acquisition d'une certaine «politesse dans la lecture»¹⁵. En somme, l'apprentissage par la lecture à haute voix de la bonne prononciation, de la juste mise en bouche des mots constitue à terme un moyen efficace de mettre en moule les pratiques langagières.

2.2 La lecture intensive

La lecture intensive est presque exclusivement offerte à ceux et à celles qui poursuivent leurs études au-delà de leur première communion, seuil auquel la majorité des scolarités se limite. Cette forme du lire est celle aussi que valorise la plupart des livres de dévotion qui jonchent l'itinéraire des jeunes écoliers et que recommandent les autorités épiscopales aux fidèles. Elle vise à renforcer le travail de «certification» de l'acte de lecture des jeunes et d'en faire des lecteurs compétents au yeux de l'Église, c'est-à-dire capables d'accéder à l'«orthodoxie du texte» (Chartier et Jouhaud, 1989, 57).

Le protocole qu'expose un des règlements particuliers du grand séminaire de Québec illustre bien cette manière de lire. Semblable en plusieurs points aux *Instructions chrétiennes*, rédigées à l'attention des écoliers et circulant sous

15 Il est à noter au passage que le soin accordé à la prononciation dans les écoles s'inscrit au sein d'un environnement où le poids social des pratiques langagières est significatif. Pour d'aucuns, leur qualité esthétique participe du processus même de communication (Lapointe, 1974, 168). De fait, elles sont de précieux indicateurs de la position sociale et un facteur de cohésion d'une élite toujours soucieuse de rendre visible/audible sa distinction (Elias, 1985).

différentes formes dans les établissements scolaires de la colonie¹⁶, le règlement de l'institution diocésaine isole six étapes qui mettent en évidence les principales caractéristiques de cette forme de lire :

- 1) l'offrir à Dieu avant de l[a] commencer, et luy demander par la prière ordinaire la grace de l[a] bien faire;
- 2) il ne faut chercher dans cette lecture que ce qui peut contribuer à notre avancement spirituel, renonçant à tout ce qui pourrait contenter notre vanité ou curiosité;
- 3) il ne faut lire que des livres bons et utiles [...];
- 4) il faut lire le même livre tout de suite, sans en prendre un autre avant de l'avoir fini, et sans passer aucune partie de ce livre, à moins qu'il n'ait été ainsi conseillé;
- 5) il faut le lire attentivement et sans précipitation, s'arrêtant aux endroits capables de toucher, élevant son cœur à Dieu, se laissant pénétrer des verites que l'on lit lente[ment], attenti[vement] et devote[ment];
- 6) il faut tâcher d'en retenir toujours quelque chose pour s'en occuper pendant le reste du jour, et pour le mettre en pratique¹⁷.

2.2.1 Les dispositions

La lecture intensive commande donc une attitude particulière vis-à-vis du travail d'appropriation des textes. Cette attitude préalable détermine un premier territoire de recevabilité de la lecture. Amorcer la lecture par la prière délimite déjà un premier horizon : la religion. Dès le départ, l'activité est placée sous les auspices de Dieu, gardien ultime de la recevabilité de la lecture.

Le protocole suppose aussi que la curiosité soit contenue à l'intérieur de limites raisonnables. Si elle peut parfois être tolérée quand elle se fait didactique et attise la volonté de savoir, de mieux connaître ses «devoirs» de chrétiens,

16 La forme succincte des «notices bibliographiques» des différentes versions des *Instructions chrétiennes* en usage dans les écoles de la Nouvelle-France nous permet difficilement d'en identifier l'auteur, encore moins l'édition. Cependant, leur parenté d'esprit pallie suffisamment l'imprécision documentaire. Voir à titre comparatif le large extrait cité par Chartier et Hébrard, 1989, 15-16, note 3.

17 Archives du Séminaire de Québec, *Séminaire* 95, n° 23, p. 16, «Règlement particulier pour le Grand Séminaire», [après 1692]. C'est nous qui soulignons.

on se défie d'elle quand elle ne cherche qu'à contenter l'intellect. La curiosité doit alors être réprimée parce que la passion d'exceller dans les esprits et les cœurs des autres y prend sa source pour favoriser les désordres de la vie humaine. Proche compagne de la vanité et des passions, la curiosité doit donc être solidement bridée pour être tolérée (Melançon, 1987, 107).

Les «choses divines» méritent d'être traitées avec révérence et l'enseignement de la foi commande l'humilité de la soumission. À cet égard, la forme dialogique du catéchisme comme de plusieurs autres manuels de dévotion, dont les *Instructions chrétiennes*, constitue un moule incomparable. Présentant tout à la fois au lecteur les questions et les réponses, elle lui subtilise son pouvoir d'anticipation et cultive chez lui une attitude passive devant le texte, attitude faite de soumission au sens et de révérence au texte, voire à son support matériel¹⁸.

2.2.2 La gestion d'un espace

Le protocole de lecture intensive suppose aussi la gestion d'un espace de lecture. Pas de place au grappillage revendiqué par les Pennac, Miller et autres lecteurs anarchiques contemporains, pas de place à une lecture superficielle, diagonale ou autre. La lecture inculquée par l'institution ecclésiale est toute faite de linéarité. Elle impose un ordre de lecture qui conduit de la première à la dernière page, sans voie de contournement (à moins d'avoir été prescrite), ni de retour. La tyrannie de la lettre et l'oralisation qui caractérisent les premiers apprentissages scolaires se prêtent bien à cette lecture méditative et rectiligne. Elles imposent le rythme du texte au lecteur, le forcent à suivre le chemin tracé par le texte, gênent sa mobilité, ses mouvements. Le lecteur ne peut pas réellement cheminer dans le texte, mais doit s'astreindre à la route tracée par l'enchaînement programmé des caractères d'encre, résultat d'un double travail éditorial et littéraire. Ici aussi on sent la confiscation par le texte du travail lexical, la dépossession du lecteur de son droit de «braconnage» (de Certeau, 1980).

18 Hébrard (1985) a montré dans son étude sur l'autodidaxie de Valentin Jameray-Duval, comment le curé réussit à «suturer le questionnement» issu d'une entrée sans surveillance dans le monde de l'écrit en lui conseillant de réapprendre à lire «avec» le catéchisme, c'est-à-dire en s'abandonnant avec humilité à son contenu et en se laissant prendre par son mécanisme de soumission au sens (52-53).

2.2.3 *La gestion d'un temps*

La lecture intensive suppose aussi la gestion d'un temps. On vient de le lire, la linéarité de la lecture programmée impose un rythme. La lenteur est de mise. Une lenteur qui n'a rien à voir, il va sans dire, avec la langueur érotique, à la consommation du plaisir des mots, mais bien plutôt une lenteur proche du ravissement que suscitent la contemplation mentale et la communion intime qu'offre le livre. Cette forme du lire prône ainsi l'absorption du lecteur par le texte et trouve son aboutissement ultime dans la «lecture absolue» pratiquée par les mystiques des XVI^e et XVII^e siècles (de Certeau, 1982).

2.2.4 *La gestion d'un corpus*

La lecture intensive suppose aussi la gestion d'un corpus, restreint de préférence à un petit nombre de titres qui seront lus et relus. Il s'agit pourtant d'un élément clé, préalable en fait à l'acte même de lecture, bien qu'il en soit indissociable. Petit nombre de livres, certes, mais de qualité. Ce qui rend délicate la tâche de discriminer les livres. Partant, elle n'est pas octroyée à tous. «Qu'on se contente des livres qui sont conseillés», recommandera Marguerite Bourgeoys, plutôt que de chercher à mettre la main sur «toutes sortes de livres» (Sainte-Henriette, 1941, I, 158).

L'acquisition des principes d'une éthique de la lecture recevable résulte d'un long processus que seules, aux yeux des autorités ecclésiastiques, l'expérience et l'érudition contrôlées peuvent garantir. Ainsi, la sélection des livres et des lectures constitue une activité à laquelle ne peuvent prétendre les jeunes écoliers, non plus que leurs aînés du collège ou du séminaire. D'entrée de jeu, on ne reconnaît à l'enfant «ny connaissance ny expérience» et la poursuite des études collégiales ne concède guère plus de latitude à l'adolescent. S'accompagnant généralement d'une plus grande mobilité de lecture et du contact à des matières plus délicates, elle commande au contraire un encadrement plus serré¹⁹. C'est pourquoi, à la

19 Voir Archives du Séminaire de Québec, *Manuscrit 239*, «Très ancien règlement du Petit Séminaire de Québec», [1795]; *Manuscrit 284*, [Louis Tronson], «Examens particuliers d'un prêtre du Séminaire», 1679; *Polygraphie 7*, n° 134, René-Joseph de Tournemine, «Instructions pour les régents», [1730].

petite école, comme au collège ou au séminaire, le choix des livres est toujours du ressort du maître, du régent, des directeurs ou du supérieur. Il en va de même dans les couvents des Ursulines et des sœurs de la congrégation, où les pensionnaires doivent recevoir l'assentiment de leur maîtresse avant de pouvoir entreprendre la lecture de quelque livre que ce soit²⁰.

Le noyau dur de la «bibliothèque» scolaire, variable selon la santé financière des établissements d'enseignement ou selon la disponibilité des livres sur le marché, donne d'ailleurs le ton. Comme l'a suggéré Roy, la sélection des livres en usage dans la classe est «définitionnelle» : elle procède d'une «délimitation du champ» de lecture, d'un tri qui connote favorablement les titres retenus (Roy, 1994, 125). Ceux-ci représentent le premier référent littéraire des apprentis lecteurs, la première source de légitimation de leurs lectures. Ce «panthéon» littéraire comporte moins d'une dizaine de titres : *ABC* (avec prières), psautier, catéchisme, livre d'Heures, *Office de la Sainte Vierge*, *Instructions chrétiennes* (pour la jeunesse), *Vie de saints*, *Imitation de Jésus-Christ*.

La direction méthodique du choix des lectures scolaires va permettre d'établir chez les jeunes lecteurs les règles sommaires de discrimination des livres que ces ouvrages de piété n'auront de cesse de renforcer. Cette éthique repose sur un principe dichotomique rudimentaire : d'un côté les bons livres, de l'autre les mauvais. Quelques mots suffisent à caractériser ceux-ci.

Les bons livres sont ceux captés par une lecture pragmatique qui entretient les actes de religion et prolonge les enseignements ecclésiastiques; ceux qui arment le fidèle contre les tentations et substituent aux «impressions funestes» des «pensées salutaires». Autrement dit, ceux valorisés, au premier chef, par l'institution scolaire puis par les différents dispositifs pédagogiques de l'Église.

Quant aux mauvais livres, ils appartiennent à la littérature profane. Non pas celle qui exerce une ouverture de l'esprit qui alimente en retour une pratique sociale utile et édifiante (à l'exemple de la littérature ancienne des collèges), ni celle qui participe de la formation et de l'activité professionnelles, mais celle qui menace la foi, la pureté et les mœurs. Objet de déperdition, elle flatte les

20 Archives du Séminaire de Québec, *Congrégation de Notre-Dame*, n° 22, [Mgr de Saint-Vallier], «[Projet de] Constitutions pour les sœurs de la Congrégation de Notre Dame de ville Marie», 1694; Lapointe, 1974, 48.

sens, amollit le courage et diminue la ferveur de l'esprit; objet de curiosité, elle détourne du respect des choses divines. En ce sens, elle préjudicie au salut. Sous le vernis du beau style, de la pureté du langage, de la délicatesse de l'esprit, de l'amusement et de l'agrément, cette littérature regorge de mensonges, d'obscénités et d'absurdités qui cherchent, pernicieux, à corrompre l'âme. Ces mauvais livres sont de deux ordres : ceux qui portent atteinte à la religion et à l'Église, charriant avec eux les germes de l'hérésie et de l'athéisme; ceux, «lascifs», qui traitent d'amour profane, de libertinage et d'histoires galantes, débridant les sens et l'imagination. Parmi ces derniers, les romans et les comédies sont les principaux suspects.

2.2.5 *Les finalités*

L'attention portée aux dispositions pour la lecture, à la gestion d'un espace, d'un temps et d'un corpus laisse bien voir que la lecture, dans la perspective ecclésiastique, ne saurait être une activité de divertissement ou de loisir. La lecture doit être utile et productive, autrement dit, elle possède une vocation pragmatique : occuper pour détourner de l'oisiveté et de l'épanchement des sens; renforcer aussi l'efficacité du message chrétien. Elle doit porter des fruits tant sur le plan strictement religieux que dans la vie civile, tant dans les pensées que dans les comportements. Il faut que le lecteur puisse en faire son profit, répondant en cela à la littérature religieuse à grande diffusion que s'approprie le milieu scolaire qui en est une, avant tout, d'exhortation.

C'est pourquoi, parallèlement à l'apprentissage de façons de lire, l'école va aussi chercher à intégrer le livre au cœur des exercices de piété des enfants afin d'intérioriser des usages du livre qu'ils puissent conserver une fois leur scolarité terminée (Melançon, 1993, 29-33). Par la pratique fréquente et régulière, on espère ancrer des habitudes spécifiques de lecture et, par conséquent, permettre le maintien hors de l'enceinte scolaire, ou des lieux consacrés, des règles de recevabilité des lectures reconnues par l'Église. Ainsi, dès ses premiers balbutiements, la lecture est intégrée à une série de pratiques culturelles qu'elle nourrit et qui l'encadrent, qui consacrent sa finalité première : être utile, c'est-à-dire alimenter la célébration du divin (récitation des prières, participation aux offices, pratique de la lecture spirituelle, lecture de table).

Au-delà de la vocation avouée de pragmatisme, la lecture intensive favorise aussi l'empathie du lecteur. Celle-ci se révèle par la volonté de se laisser investir

par le texte qu'autorise un commerce lent et répété avec les mêmes livres, de préférence peu nombreux, mais de qualité. Enchâssées à d'autres pratiques culturelles avec lesquelles elle maintient des rapports de réciprocité, la lecture intensive que cherche à inculquer l'institution ecclésiastique en vient à alimenter des représentations communes, des manières de penser, de dire et d'écrire semblables : elle fournit le matériau de base, le socle commun, des prédications paroissiales ou des confréries, et prolongent leur enseignement; elle soutient la participation à une vie chrétienne que l'on veut globalisante; elle tisse un dialogue continu avec les représentations d'art religieux (sculptures, fresques, images saintes, vitraux, retables, etc.) qui remplissent l'espace culturel et l'espace scolaire.

Bref, recouvrir du monde lu, le monde vécu... et même au-delà (la vie du chrétien ne s'éteint pas au seuil de la vie civile que borne la mort du corps, par conséquent, mouler sa vie c'est aussi mouler sa mort : le livre est ainsi souvent compagnon de la préparation à la mort, viatique pour l'Au-delà).

Conclusion

Certaines des figures activées par le discours de l'institution ecclésiale canadienne sur la lecture au tournant du XX^e siècle s'inscrivent dans la longue durée. Il en est ainsi de celles concernant la valorisation des finalités pragmatiques (principalement dans le domaine spirituel et culturel) de la lecture; la dichotomie rudimentaire de l'éthique de lecture véhiculée (les bons et les mauvais livres); l'étroitesse des liens qui unissent l'apprentissage de la lecture et l'expression orale; et la reconnaissance du pouvoir (trans)formateur de l'acte de lire.

L'appartenance de ces premières formulations à un ailleurs spatiotemporel doit inciter à la prudence. Une prise de parole s'inscrit toujours dans une arène sociale où les enjeux vont au-delà de la simple opposition entre des intervenants divers. Elle ne peut se comprendre sans une reconnaissance préalable des interdépendances sociales qui lient les membres d'une même collectivité et les différentes institutions qui cherchent à en garantir la pérennité et l'unité. Il s'agit là d'une nécessité épistémologique.

Ce premier constat appelle donc à sa suite une prise en compte des multiples contextes – propres à une période et à un lieu donnés – avec lesquels transigent les discours : la variation de l'environnement sociopolitique et culturel au sein

duquel prend progressivement forme et force un discours entraîne avec elle une variation de ses significations. Dorénavant, il nous faut interroger la pérennité apparente des figures discursives sur la lecture entre les XVII^e et XX^e siècles. Sous l'eau dormante, les contextes d'énonciation et les enjeux sociaux propres au temps de la domination française du territoire diffèrent sans nul doute de ceux du temps de la reconstruction de l'Église canadienne sous la couronne britannique, ou encore de ceux qui voient la première systématisation de l'enseignement scolaire ou l'accroissement rapide de l'alphabétisation et de l'urbanisation. Une fois le cadre conceptuel bien établi, c'est du côté de cette mise en œuvre des discours qu'il faudra se tourner.

Références

- BOLAND, A. (1932-)
Lectio divina et lecture spirituelle. In *Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique : doctrine et histoire* (Vol. 9, col. 470-510). Paris : Beauchesne.
- CHARTIER, A.-M. et HÉBRARD, J. (1989).
Discours sur la lecture (1880-1980). Paris : Centre Georges-Pompidou.
- CHARTIER, R. (1986).
 Les pratiques de l'écrit. In P. Ariès et G. Duby (dir.), *Histoire de la vie privée* (Tome III – *De la Renaissance aux Lumières*, p. 113-161). Paris : Seuil.
- CHARTIER, R. (1990).
 Loisir et sociabilité : lire à haute voix dans l'Europe moderne. *Littératures classiques*, 12, 127-147.
- CHARTIER, R. et JOUHAUD, C. (1989).
 Pratiques historiennes des textes. In C. Reichler (dir.), *L'interprétation des textes* (p. 53-79). Paris : Éditions de Minuit.
- COLLECTIF (1992).
Les Prêtres de Saint-Sulpice au Canada : grandes figures de leur histoire. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- DE BATENCOUR, J. (1669).
Instruction méthodique pour l'école paroissiale, dressée en faveur des petites Écoles. Paris : Pierre Trichard.
- DE CERTEAU, M. (1975).
 La formalité des pratiques – Du système religieux à l'éthique des Lumières (XVII^e-XVIII^e). In M. de Certeau (dir.), *L'écriture de l'histoire* (p. 153-212). Paris : Éditions Gallimard.
- DE CERTEAU, M. (1980).
 Lire : un braconnage. In M. de Certeau (dir.), *L'invention du quotidien* (Tome I – *Arts de faire*, p. 279-296). Paris : Union générale d'éditions.

- DE CERTEAU, M. (1982).
La lecture absolue (Théorie et pratique des mystiques chrétiens : XVI^e-XVII^e siècles). In L. Dallenbach et J. Ricardou (dir.), *Problèmes actuels de la lecture* (p. 65-80). Paris : Clancier-Guérand.
- DE LA SALLE, J.-B. (1720).
Conduite des écoles chrétiennes. Avignon : Joseph Charles Chastanier.
- DÉMIA, C. (s.d.)
Règlements pour les écoles de la Ville et Diocèse de Lyon. Lyon : André Olyer.
- DUMONCEAUX, P. (1990).
La lecture à haute voix des œuvres littéraires au XVII^e siècle : modalités et valeurs. *Littératures classiques*, 12, 117-125.
- ELIAS, N. (1985).
La société de cour. Paris : Flammarion.
- FRANQUET, L. (1889).
Voyages et mémoires sur le Canada. Québec : A. Côté.
- FURET, F. et OZOUF, J. (1977).
Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris : Minuit.
- HAVELANGE, I. et HAVELANGE, M. (1994).
Voir? Les formes du regard dans la littérature à l'usage des demoiselles au XVIII^e siècle. *Revue française d'histoire du livre*, 82-83, 39-59.
- HÉBRARD, J. (1983).
Didactique de la lettre et soumission au sens – Note sur l'histoire des pédagogies de la lecture. *Les textes du Centre Alfred Binet : l'enfant et l'écrit*, 3, 15-30.
- HÉBRARD, J. (1985).
L'autodidaxie exemplaire – Comment Jamerey Duval apprit-il à lire? In R. Chartier (dir.), *Les pratiques de la lecture* (p. 23-60). Paris : Rivages.
- JOUHAUD, C. (1988).
Histoire et histoire littéraire : naissance de l'écrivain (note critique). *Annales ESC*, 4, 849-866.
- JOUVENCY, J. (1892).
De la manière d'apprendre et d'enseigner. Paris : Hachette.
- JULIA, D. (1988).
L'apprentissage de la lecture dans la France d'Ancien régime. In A.-M. Christin (dir.), *Espaces de la lecture* (p. 134-149). Paris : Retz.
- JULIA, D. (1990).
Livres de classe et usages pédagogiques. In R. Chartier et H.-J. Martin (dir.), *Histoire de l'édition française* (Tome II – *Le livre triomphant, 1660-1830*, p. 615-656). Paris : Fayard/Promodis.
- LAHIRE, B. (1990).
Sociologie des pratiques d'écriture – Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*, XX(3), 262-273.
- LAPOINTE, G. (éd.) (1974).
Constitutions et règlements des premières Ursulines de Québec, 1647. Québec : s.é.
- LE MEN, S. (1994).
Le romantisme et l'invention de l'album pour enfants. *Revue française d'histoire du livre*, 82-83, 145-175.

LEBRUN, F. (1986).

Les Réformes : dévotions communautaires et piété personnelle. In P. Ariès et G. Duby (dir.), *Histoire de la vie privée* (Tome III – *De la Renaissance aux Lumières*, p. 71-102). Paris : Seuil.

MELANÇON, F. (1987).

Discours du savoir en Nouvelle-France : la perception de l'instruction chez les prêtres du Séminaire de Québec (1663-1760). Mémoire de maîtrise, Département d'histoire, Faculté des lettres, Université Laval.

MELANÇON, F. (1993).

Façonner et surveiller l'intime : lire en Nouvelle-France. In M. Brunet et S. Gagnon (dir.), *Discours et pratiques de l'intime* (p. 17-45). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

PETRUCCI, A. (1984).

Lire au Moyen-Âge. *Mélanges de l'École française de Rome*, 96(2), 603-616.

ROCHE, D. (1990).

La censure. In R. Chartier et H.-J. Martin (dir.), *Histoire de l'édition française* (Tome II – *Le livre triomphant, 1660-1830*, p. 88-94). Paris : Fayard/Promodis.

ROY, M. (1994).

La valorisation cognitive des objets littéraires. In J. Melançon, N. Fortin et G. Desmeules (dir.), *La lecture et ses traditions* (p. 123-142). Québec : Nuit blanche éditeur.

SAENGER, P. (1989).

Manières de lire médiévales. In R. Chartier et H.-J. Martin (dir.), *Histoire de l'édition française* (Tome I – *Le livre conquérant, du Moyen Âge au milieu du XVII^e siècle*, p. 147-161). Paris : Fayard/Promodis.

SAINTE-HENRIETTE, SŒUR (1941-).

Histoire de la Congrégation de Notre-Dame de Montréal. Montréal : Congrégation de Notre-Dame.

TÊTU, H. et GAGNON, C.-O. (éd.) (1887).

Mandements, lettres pastorales et circulaires des évêques de Québec (Tome I – 1659-1740). Québec : Imprimerie générale A. Côté et cie.

Abstract – In Quebec, the model of reading known as “traditional” occurs within the frame of reference of a secular and pluralist tradition of meditative and recitative reading, borrowed from monastic culture by Counter-Reformation clergy at the turn of the sixteenth and seventeenth centuries. The missionary and then diocesan Church being established in Canada during that period was born of this Catholic movement for reconquest, and shared its acculturating goals. Within this perspective, reading emerges as a favoured tool whose acquisition must, however, be guided. To accomplish this, the Church in New France privileged the teaching in schools of two ways of reading : expressive and intensive. This article presents these two main approaches considered acceptable by the colonial Church.

Resumen – En Quebec, el modelo de lectura llamado “tradicional” se inscribe sobre la huella de una tradición plurisecular de lectura meditativa y narrativa tomada de la cultura monástica por la pastoral de la contra reforma de los siglos XVI y XVII. La Iglesia misionera, luego diocesana, que se establece entonces en Canadá, nace de ese movimiento de reconquista católica del cual ella comparte

las ambiciones culturizantes. En esta perspectiva, la lectura se impone como un instrumento privilegiado cuyo aprendizaje debe ser dirigido. Para lograrlo, la Iglesia de la Nueva Francia prefiere la enseñanza en las escuelas de dos maneras de leer : la lectura expresiva y la lectura intensiva. Este artículo saca a la luz esas maneras principales consideradas aceptables por la Iglesia colonial.

Zusammenfassung – In Quebec geht die sogenannte herkömmliche Leseweise auf mehrere Jahrhunderte meditativen und rezitativen Lesens zurück, welches um 1600 von der pastoralen Arbeit der Gegenreformation aus der Klosterkultur übernommen wurde. Die Missionskirche, dann auch die Diözesenkirche, die damals in Kanada Stellung bezieht, geht aus dieser katholischen Zurückeroberungsbewegung hervor, deren Politik der kulturellen Assimilation fortgeführt wird. Kontrolliertes Lesenlernen wird dabei zu einem besonders wirksamen Mittel. Die Kirche von Neu-Frankreich fördert deshalb zwei Leseweisen im Schulunterricht: expressives und intensives Lesen. Der vorliegende Artikel beschreibt im Folgenden diese beiden von der Kolonialkirche geduldeten Leseweisen.