

RÉUSSITE, ÉCHEC ET AMBIVALENCE DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

ANNE-MARIE CHARTIER*

Résumé

À partir d'exemples historiques précis (les innovations dans l'enseignement de la lecture), on recherche ce qui a pu faire qu'une innovation ait ou non réussi et ait été considérée comme telle par ses contemporains. L'innovation du mode simultané de J.-B. de la Salle montre que la progression en lecture n'est pas faite pour raccourcir la durée de l'apprentissage, mais au contraire pour l'allonger, de façon à scolariser et donc instruire chrétiennement les enfants plus longtemps. Le projet d'éducation imaginé par J.-J. Rousseau rejette l'apprentissage précoce de la lecture, critique le formalisme des méthodes, prônant une éducation par l'expérience et le dialogue préceptoral. Son succès idéologique est inversement proportionnel à son influence concrète et en fait le prototype de l'innovation définitivement « innovante », faute de réalisation. Au XIX^e siècle, l'abandon de l'épellation et le passage aux méthodes de lecture-écriture montrent que les maîtres peuvent adopter rapidement une innovation majeure, pour peu qu'elle simplifie le travail de la classe (tâches collectives, silencieuses et faciles à évaluer après coup). Enfin, les crises de la lecture au XX^e siècle permettent aux innovateurs de mettre en cause les méthodes dominantes pour légitimer leurs propositions, ce qui produit des chassés-croisés selon les pays (critiques des méthodes idéovisuelles pour revenir aux méthodes phoniques aux États-Unis et en Angleterre, pendant que la France fait le chemin inverse quelques années plus tard).

Abstract

From precise historical examples (innovations in teaching how to read), we have tried to find out what made an innovation successful or not and considered as such by its contemporaries. J.-B. de la

* - Anne-Marie Chartier, INRP (Service « Histoire de l'éducation »).

Salle's innovation of the simultaneous mode shows that progress in reading is not meant to shorten the learning of reading but on the contrary to make it longer in order to provide children with schooling and then a christian education for a longer time. The education scheme imagined by J.-J. Rousseau rejects the early learning of reading, criticizes the formality of methods, advocating an education based on experimentation and dialogue with the tutor. Its ideological success is inversely proportional to its concrete influence and makes it the prototype of definitely "innovative" innovation, for lack of implementation. In the 19th century, giving up spelling and passing on to reading-writing methods show, that schoolmasters can quickly adopt a major innovation, as long as it makes class work easier (group or silent individual tasks which are easy to assess afterwards). Finally, the reading crises of the 20th century enabled innovators to question the prevailing methods in order to legitimate their proposals, which entails some criss-crossing according to countries (criticizing audio-visual methods to revert to phonic methods in the U.S. and in England, while France will do the opposite a few years later).

Entre le moment où le concepteur d'une nouvelle méthode conçoit et rode une « invention » et le moment où celle-ci est adoptée dans l'école, le temps peut être plus ou moins long. Les fondateurs de l'école obligatoire voyaient dans cette épreuve du temps ce qui permet de trier entre fausses et vraies innovations, entre modes passagères et progrès véritables. Ainsi, l'histoire des méthodes de lecture exposées dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la plume de James Guillaume (1), est un inventaire rétrospectif des innovations. Certes, certaines bonnes idées ont pu être oubliées ou rejetées, mais si elles apportent un réel avantage aux maîtres et aux enfants, elles sont finalement redécouvertes et appliquées tôt ou tard. Par exemple, la prononciation dite « de Port-Royal » (A, Be, Ke, De, au lieu de A, Bé, Cé, Dé) qui a sombré dans l'oubli avec la condamnation des petites écoles jansénistes, a été redécouverte au XVIII^e siècle par Py-Poulain Delaunay, avant d'être largement adoptée et de devenir banale au XIX^e siècle. L'idée sous-jacente (à la fois patiente et optimiste) est que les praticiens finiront toujours, au fil du temps, par sélectionner les manières de faire les plus efficaces et les plus commodes. Comme l'écrit Guillaume, « de ce tableau des progrès accomplis depuis deux siècles dans ce domaine, découleront naturellement, et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrine, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet

1 - J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie* (sous la direction de Ferdinand Buisson), Article « Lecture », édition 1882.

important sujet. » (2) Les innovations n'ont donc pas à être justifiées dogmatiquement, ni imposées autoritairement, c'est le cumul des savoirs pratiques qui trace de lui-même « les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres ». L'histoire des innovations, linéaire, cumulative, sans retours en arrière, sans conflits ni contradictions, trace la voie du futur proche, dans une continuité indéfinie des perfectionnements. Ceux-ci découlent à la fois des progrès des savoirs (sur la langue, sur l'apprentissage), des techniques de transmission (matériel pédagogique, manuels), et aussi de la volonté politique qui prend en charge l'école et la formation des enseignants. Sans ce relais, une innovation peut rester longtemps à l'état d'innovation, faute de parvenir à se diffuser et à se banaliser. Ce fut le cas sous l'Ancien Régime, en particulier au XVIII^e siècle, quand foisonnent les innovations en tout genre pour les éducations particulières, mais à une époque où c'est l'Église et non l'État qui a en charge l'alphabétisation du peuple. Tout change quand l'école devient une « affaire d'État », comme on peut le lire à l'article « Illettrés » : « La question de l'instruction populaire, mise à l'ordre du jour par la Convention nationale de 1792, reprise sous la Monarchie de juillet, continuée sous la Deuxième République et le Second Empire, n'aura reçu de solution complète que sous la Troisième République. » (3)

Ainsi, dans le cadre institutionnel qui définit les fins (que faut-il enseigner ?), les innovations pédagogiques proposent des moyens inédits pour y parvenir plus efficacement. Elles sont donc considérées comme des inventions « techniques », idéologiquement neutres, ce qui permet aux républicains de reconnaître leur dette à l'égard de tous les innovateurs en soutane des siècles passés, sans pour autant attribuer à l'Église les bénéfices d'instruction qu'ils ont permis. S'agissant de l'enseignement de la lecture élémentaire, il est donc inutile de chercher à définir plus avant ce qu'est une innovation, puisqu'elle se juge pragmatiquement à ses effets : chacune est à l'évidence conçue pour permettre à de plus en plus d'enfants d'apprendre à lire de mieux en mieux, dans un temps de plus en plus court. C'est cette vulgate que nous voudrions examiner et questionner à travers quelques exemples.

ALPHABÉTISATION ET SCOLARISATION, OU COMMENT FAIRE DURER L'APPRENTISSAGE

Le premier exemple d'innovation que nous avons retenu est celui que met au point, à la fin du XVII^e siècle, Jean-Baptiste de La Salle. Le « mode simultané » fait rapidement la réputation des Frères des écoles chrétiennes et, un siècle plus tard, est recommandé officiellement par Guizot sous la Monarchie de juillet. Pourtant, à l'époque,

2 - *Id.*, introduction.

3 - J. Ballet-Baz, *Dictionnaire de pédagogie*, Article « Illettrés ».

il est concurrencé par le mode mutuel, prôné par les libéraux et les philanthropes. Ceci aurait dû, semble-t-il, valoir à la méthode anglaise la faveur d'un ministre protestant, soucieux de contenir le parti catholique (4). Quelle est donc « l'innovation » qui permet d'enseigner la lecture aux enfants des milieux populaires, gratuitement et en français ? Répartis par groupes de niveau (les classes), les enfants débutants lisent sur des tableaux de lettres puis de syllabes accrochées au mur, collectivement ou à tour de rôle. Les autres « classes » lisent dans des livres, chacune dans un livre différent. Dans chaque classe, un élève « avancé » peut contrôler la justesse de répanse de ses camarades. Ceci conduit à organiser une progression très stricte de l'apprentissage. « Il y aura neuf sortes de leçons dans les écoles chrétiennes : 1^{re}, la carte d'alphabet ; 2^e, la carte des syllabes ; 3^e, le syllabaire ; 4^e, le premier livre ; 5^e, le second livre dans lequel ceux qui sauront parfaitement épeler commencent à lire ; 6^e, le troisième livre qui sert à apprendre à lire par pauses ; 7^e, le psautier ; 8^e, la civilité ; 9^e, les lettres écrites à la main. »

Que l'on considère l'organisation pédagogique ou le contenu de l'apprentissage, on peut aujourd'hui être surpris ou perplexe devant une telle « innovation ». La répartition en neuf classes semble avoir été inventée pour illustrer la « pédagogie par objectifs » avant la lettre, avec une évaluation binaire de la performance et une transparence des règles de la « réussite scolaire » : chaque réponse est juste ou fausse, et Jean-Baptiste de la Salle indique qu'on peut distinguer à chaque niveau les « commençants », les « médiocres » et les « avancés » selon la fréquence de leurs erreurs. Quand un enfant est devenu « parfait », c'est-à-dire qu'il ne se trompe plus, il peut monter dans la classe supérieure. Grâce à ce dispositif, un même maître peut conduire simultanément plusieurs « classes » dans une même salle (cinquante enfants, parfois davantage), chaque « classe » travaillant avec un matériel pédagogique standardisé (le tableau mural appelé « carte » ou les manuels édités par les Frères). On mesure le saut d'efficacité à une époque où le mode individuel est encore dominant : dans ce cas, le maître fait venir près de lui un enfant, vérifie ce qu'il a appris, avance un peu dans le livre et le renvoie apprendre la leçon nouvelle à sa place, pendant qu'il interroge un autre enfant. Pourtant, que penser de ce découpage linéaire où certains ont vu une théorie cartésienne de l'apprentissage allant du « simple » au « complexe » (on s'élève par degré de la lettre, à la syllabe, puis au mot et à la phrase) ? Comment juger une innovation qui consacre l'idée qu'on ne peut commencer à lire avant d'avoir mémorisé des listes de syllabes, qu'on ne peut lire des mots sans les épeler, syllabe après syllabe, et qui adopte comme support d'apprentissage des prières que les élèves connaissent par cœur ? Rien ne prouve qu'une oralisation finale réussie n'est pas davantage appuyée sur la mémoire préalable (lire-réciter) que sur la construction du texte par déchiffrage. Cette contradic-

4 - Christian Nique, *La petite doctrine pédagogique de la Monarchie de juillet (1830-1840)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 1987.

tion était bien connue des esprits du temps, puisque Jacques de Batencour écrivait en 1654 : « Quand donc l'enfant saura bien épeler, il faut pour le commencer à faire lire, donner la leçon à quelque endroit qu'il ne sache point par cœur, comme aux sept psaumes, etc., et non pas au Pater, Ave, Credo, Bénédicité ou repons de la Messe, parce que quand on leur fait lire ce qu'ils savent par cœur, ils n'apprennent rien pour la lecture. » (5)

De fait, il est clair que cette rationalisation du cursus n'est pas faite pour accélérer l'apprentissage. Alors que la méthode individuelle permet à chaque enfant d'avancer à son rythme, c'est-à-dire pour certains, très vite, la méthode lasallienne institue une norme de l'apprentissage en trois ans au moins, le temps minimal nécessaire pour franchir les neuf classes. C'est seulement dans la dernière classe, celle des livres manuscrits, qu'on aborde la lecture des textes les plus « utiles », ceux que les ouvriers, artisans et boutiquiers des villes rencontrent dans vie sociale (contrats d'embauche, comptes, titres de propriétés, testaments, etc.). Loin d'être ressentie comme un désavantage, cette lenteur est revendiquée par J.-B. de la Salle : « À l'égard des petits qui ont beaucoup d'esprit et de mémoire, il ne faut pas toujours les changer [de classe] lorsqu'ils en sont capables, parce qu'autrement ils ne viendraient pas assez longtemps à l'école. C'est pourtant ce qui serait à souhaiter et qu'il faut tâcher de procurer autant qu'on le pourra, sans néanmoins mécontenter les parents. » (6) Un pédagogue conséquent, nous semble-t-il, aurait cherché au contraire à accélérer l'apprentissage et à permettre à un maximum d'enfants d'arriver, au-delà de la lecture, à l'apprentissage de l'écriture et du calcul. Pour comprendre la cohérence de cette position, il faut admettre que, pour J.-B. de la Salle, la raison d'être de l'école n'est nullement l'apprentissage du lire-écrire-compter, qui fait pourtant son succès auprès des familles populaires. Les bénéfices sociaux de l'alphabétisation ne sont que ce par quoi on convainc les parents : « Le moyen de remédier à la négligence des parents, surtout des pauvres, sera [...] de leur faire concevoir l'obligation qu'ils ont de faire instruire leurs enfants, [...] qu'ils ne seront presque jamais capables de rien pour aucun emploi, faute de savoir lire et écrire, et c'est ce qu'il faut bien plus s'appliquer à leur faire comprendre que non pas le tort que leur peut faire le défaut d'instruction des choses de leur salut, dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion. » (7) Pour les maîtres, la finalité de l'école est au contraire « l'instruction des choses du salut », c'est-à-dire la catéchisation, l'inculcation des pratiques religieuses (connaissance du dogme, des prières, de la

5 - J. de Batencour, *L'école paroissiale*, « Manière pour commencer à lire en latin », édition de 1654, p. 246.

6 - J.-B. de la Salle, *Œuvres complètes*, « Conduite des écoles chrétiennes », Rome, Éditions des Frères des écoles chrétiennes, 1993, p. 717.

7 - *Id.*, p. 680.

liturgie, des cantiques) et l'acquisition de comportements moralisés. La gratuité des écoles, le fort encadrement des enfants, la transmission de savoirs socialement utiles, en français et non en latin, rendent l'école attractive, mais comme la plupart des parents ne demandent pas plus qu'un savoir-lire élémentaire et retirent leurs enfants dès qu'il est acquis, il faut faire durer cet apprentissage assez longtemps pour construire « une éducation », c'est-à-dire un véritable habitus scolaire chrétien, capable de résister au temps.

La progression dans le cursus est subordonnée à cette finalité et les Frères décident des passages en classe supérieure en fonction de critères multiples : il faut que l'enfant réussisse, certes, mais il faut aussi équilibrer les groupes, récompenser des élèves de bonne volonté, sanctionner les fautes de conduite, éviter de mécontenter les parents. Pour les familles, l'école est le moyen de l'alphabétisation, pour les Frères, l'alphabétisation est le moyen de la scolarisation. On ne peut donc isoler « l'innovation » pédagogique de J.-B. de la Salle, s'agissant de la lecture, de l'ensemble des enseignements dispensés par les écoles chrétiennes, ni supposer que tous les maîtres aient toujours cherché à accélérer l'entrée en lecture. On se tromperait également à analyser la progression comme si elle relevait d'abord d'une théorie intellectuelle de l'apprentissage, alors qu'elle ne fait que reprendre l'ordre ancien en démultipliant les étapes, pour mieux « éduquer » des enfants en prolongeant leur fréquentation de l'encadrement scolaire. Une innovation ne prend sens et efficacité que rapportée à la globalité du projet éducatif dans laquelle elle prend place.

CONFLITS D'INNOVATION : AVANCER OU RECULER L'ÂGE DE LA LECTURE ?

On peut aussi viser à retarder l'apprentissage, à une époque où tout le monde cherche à le rendre plus précoce. C'est ce que nous allons voir dans un deuxième exemple, qui nous déporte des écoles du peuple aux innovations préceptoriales dans les milieux privilégiés. On connaît la diatribe ironique de Rousseau contre la débauche des inventions pour faire lire précocement au siècle des Lumières. « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera bonne. [...] J'ajouterai un seul mot qui fait une importante maxime : c'est que, d'ordinaire, on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir ; je suis presque sûr qu'Émile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans, précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze ans ; mais j'aimerais mieux qu'il ne sût jamais lire

que d'acheter cette science au prix de tout ce qui peut le rendre utile : de quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais. » (8) Ainsi, au moment où les précepteurs du XVIII^e siècle cherchent comment alphabétiser des enfants très jeunes (avant cinq ans), Rousseau propose de retarder l'apprentissage. Cette position théorique est reprise concrètement par Pestalozzi, à la fois dans son institution d'Yverdon et dans son éducation familiale : « À mes yeux, le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté de jugement, est bien loin d'avoir les heureuses conséquences qu'on lui attribue ordinairement. Mon garçon aura douze ans dans quelques jours et ne sait ni lire ni écrire et je suis tout à fait tranquille à cet égard. » (9)

Historiquement, on peut dire que cette innovation est restée une « innovation », c'est-à-dire qu'elle ne s'est jamais diffusée dans l'école ni dans les pratiques familiales. Au contraire, l'éducation domestique du XIX^e siècle, en confiant aux mères la conduite des premiers apprentissages sur les abécédaires illustrés (10), renchérit sur la précocité des initiations (dès trois ou quatre ans) (11). On peut donc s'interroger sur le retentissement pédagogique qu'a pu avoir une prise de position sans effet réel dans les pratiques. De fait, on ne peut comprendre la position de Rousseau ou de Pestalozzi sans prendre en compte les mutations dans la culture lettrée intervenues entre le XVII^e et le XVIII^e siècle. Dans l'instruction préceptorale, la langue d'apprentissage devient le français et non plus le latin (12). Au XVIII^e siècle, la conception d'une culture lettrée fondée sur la relecture indéfinie des mêmes textes, connus quasi par cœur, est d'autant plus aisément remise en cause qu'à la lecture intensive

8 - J.-J. Rousseau, *Émile*, livre II, éd. la Pléiade, pp. 358-359.

9 - Article de Pestalozzi, cité par J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie*, op. cit., p. 2293. En fait, Guillaume signale que madame Pestalozzi, inquiète de l'avenir de son fils, lui apprend à lire en cachette de façon tout à fait traditionnelle.

10 - Ségolène le Men, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

11 - Jean-Noël Luc, dans *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, Belin, 1997, montre le même souci d'instruction précoce dans les salles d'asile, malgré des oppositions sur les contenus et les méthodes d'enseignement.

12 - L'idée que l'alphabétisation en français serait plus facile est défendue par Port-Royal au XVII^e siècle, « les Français savent déjà le français, dont ils connaissent une infinité de mots ; pourquoi donc ne pas leur faire apprendre à lire premièrement en français, puisque cette méthode serait beaucoup plus courte et moins pénible ? » écrit Thomas Guyot, Préface de *Billets que Cicéron a écrits tout à ses amis communs qu'à Attique, son ami particulier* (« avec une Méthode en forme de préface pour conduire un écolier dans les lettres humaines »), Paris, 1668. C'est un des premiers maîtres des petites écoles de Port-Royal. cf. Frédéric Delforge, *Les petites écoles de Port-Royal, 1637-1660*, Paris, Cerf, 1985.

traditionnelle (religieuse ou classique, lente, collective, fondée sur la mémoire) semble succéder une lecture extensive (profane, avide de nouveauté, rapide, fondée sur la curiosité), au point qu'on a pu parler d'une « révolution de la lecture », parfois jugée aussi subversive que la Révolution française (13). S'agissant d'éducation, les collèges des humanités classiques sont concurrencés par les pensions privées qui proposent un enseignement sans latin, centré sur les savoirs scientifiques et encyclopédiques, les langues vivantes et la grammaire française. Quels effets en retour cela a-t-il sur les méthodes de lecture ? Celles-ci sont toujours à la charge des éducations domestiques, c'est-à-dire des précepteurs. Or, à partir du moment où l'élève doit réussir à lire n'importe quel texte dans sa langue maternelle, au moment où l'univers des textes à lire s'ouvre de façon démesurée, on ne peut se contenter d'un déchiffrement élémentaire qui se consolidera au fur et à mesure qu'on mémorisera le petit lot des textes imposés. Un enseignement systématique et précoce de la totalité des correspondances graphies-phonies semble le préalable nécessaire à une oralisation réussie. C'est la virtuosité du décodage qui permettra de retrouver sous les signes écrits, les mots et les phrases d'une langue orale déjà maîtrisée. Sur ce point, l'anglais et le français sont aussi mal lotis l'un que l'autre : l'irrégularité des correspondances rend aléatoire un enseignement par principes (les exceptions ne cessent de perturber les règles) et fastidieux un enseignement de pure mémoire (la liste des syllabes à mémoriser est bien plus longue qu'en latin). Pestalozzi donne une idée de cet effort démesuré et vain pour « rationaliser » l'apprentissage du code graphophonétique en racontant ses illusions de débutant : « Je me mis à brailler l'abc du matin [...]. J'accumulai sans me lasser des combinaisons syllabiques ; je remplis des cahiers entiers de syllabes et de séries de nombres ; je cherchais par tous les moyens à simplifier le plus possible les éléments de l'épellation et du calcul, à les présenter sous des formes appropriées aux lois de la psychologie. » (14) De chaque côté de la Manche, les précepteurs s'efforcent donc de faciliter la mémorisation en transformant en jeu les batteries d'exercices imposés. D'où les dés de Locke, l'un de voyelles, l'autre de consonnes, qui forment des syllabes que l'enfant doit lire pour gagner des points, les jeux de cartes liant une image et un mot à une lettre-son (l'image d'un bas

13 - Reinhard Wittman, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », in G. Cavallo et R. Chartier (dir.), *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, pp. 331-364.

14 - Article de Pestalozzi, in J. Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie*, op. cit., p. 2308. La méthode de lecture de Pestalozzi consistait à faire apprendre par cœur aux commençants (5-8 ans) l'alphabet sous cinq formes différentes, en joignant successivement les cinq voyelles à toutes les consonnes, en avant et en arrière (ab, ba, ec, ce, id, di, of, fo, ug, gu, etc.). Puis venaient les combinaisons de deux consonnes et d'une voyelle (bud, dub, bic, cib, gaf, fag) ; puis il faisait épeler des mots longs et difficiles, en partant de la syllabe initiale et en y ajoutant successivement les autres éléments du mot (eph, ephra, ephraïm ; buc, bucé, bucéphale ; apho, aphoris, aphorisme ; mu, muni, munici, municipal, municipalité).

renvoyant au son /a/, etc.) ou encore le bureau typographique (15) grâce auquel l'enfant va produire de petits textes en combinant des étiquettes déposées devant lui dans des casses d'imprimerie. Dans la relation duelle du préceptorat qui favorise les interactions, les verbalisations et les régulations immédiates autour d'un matériel pédagogique encore artisanal, s'inventent les « méthodes nouvelles » sur lesquelles nous vivons encore (méthodes ludiques et actives, méthodes liant images et mots, méthodes allant de la phrase signifiante à son découpage, méthode liant écriture et lecture, etc.), mais dont on ne voit pas, à l'époque, comment elles pourraient un jour passer des éducations particulières à un enseignement collectif.

Toutes ces innovations opèrent insidieusement, entre apprentissage de la lecture et instruction par la lecture, une disjonction que Rousseau et Pestalozzi jugent ruineuse : le moyen devient la fin. Dans les éducations anciennes, en lisant/récitant le *Pater Noster* ou le *De Viris Illustribus* ou les premiers vers des *Géorgiques*, les enfants entraient à la fois dans la lecture et dans les contenus constitutifs de la culture écrite visée. En jouant aux dés syllabiques, ils apprennent que lire est une combinatoire sans contenu. Les abécédaires de cette nouvelle pédagogie aiment les listes : listes de syllabes sans signification, listes de mots souvent classés par leur longueur (une, deux ou trois syllabes), listes de phrases qui ne composent aucun texte. On entraîne à déchiffrer comme on ferait pratiquer un solfège sans musique. Or, ce qui est prioritaire, ce sont les textes et les savoirs auxquels la lecture donne accès. « De quoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour jamais ? ». Rousseau pointe ainsi la perversion d'un système qui menace tout enfant dès lors qu'il est en « lecture obligatoire ». C'est le cas dès que la pression familiale sur les apprentissages précoces ne lui laisse aucune échappatoire. Pour une éducation qui a tout son temps et dispose du luxe préceptoral, il propose de construire dans l'exercice du corps, des sens et de la voix, dans l'expérience vécue et verbalisée, les questionnements et les savoir-faire qui donneront sens aux savoirs profanes destinés à remplacer la mémoire livresque. On les découvre d'abord dans l'interlocution avec le maître au fil des occasions que celui-ci a soigneusement prévues, on les retrouvera plus tard, et bien d'autres, dans les livres. Exit La Fontaine, son absurde « arbre perché » et les textes classiques, hors de portée des jeunes esprits. Mais autant que la culture morte des éducations anciennes, Rousseau rejette le vide formel des pédagogies nouvelles. En cherchant à tenir « pratiquement », avec des élèves réels, le pari que Rousseau réussit si bien « théoriquement », avec son *Émile* de fiction, Pestalozzi imagine des leçons de choses et de vocabulaire, des exercices physiques et sensoriels, des exercices de tracés géométriques et de dessins que ses pensionnaires font sans relâche sur l'ardoise. Le défi pédagogique serait d'inventer des apprentissages formateurs, intellectuellement, psychologiquement, moralement, qui ne passeraient pas par le préalable

15 - Marcel Grandière, « Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744 », *Histoire de l'Éducation*, n° 81, 1999, pp. 35-62.

de la lecture. On sait que cette question sera au cœur du débat sur l'enseignement spécial et sur l'école maternelle, pour ces élèves qui ne peuvent pas (encore) lire ni écrire, mais elle reste sans pertinence pour l'école primaire où c'est évidemment Locke et les « méthodologues » qui gagnent. En entrant au panthéon des grands pédagogues, Rousseau et Pestalozzi deviennent les pères d'une pédagogie définitivement « nouvelle », qui ne peut se banaliser en devenant la nouvelle norme, puisque les innovations qu'elle propose sont à la fois irréfutables en théorie et irréalisables en pratique. Il faudrait avoir beaucoup de temps et peu d'enfants, alors que la réalité est juste à l'inverse. L'urgence sociale est de faire des enfants lecteurs, quand le savoir lire est le point de départ et non plus la fin de la scolarisation. Le cursus scolaire du XIX^e, tout comme les éducations particulières du XVIII^e siècle, fait de la lecture précoce le moyen *sine qua non* de tous les autres apprentissages.

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES ET TECHNOLOGIES NOUVELLES

Alors que le XVIII^e siècle est le temps des innovations préceptoriales, le XIX^e siècle est celui des manuels de lecture qui promettent monts et merveilles à leurs utilisateurs, qu'il s'agisse des mères de famille ou des instituteurs. Entre 1840 et 1870, c'est-à-dire en une génération, on voit s'effacer l'antique structure en trois parties (alphabet, tableaux de syllabes, texte) ou davantage (listes de mots et de phrases avant le texte). Se multiplient les méthodes « avec ou sans épellation », puis les méthodes de lecture-écriture, appelées parfois « méthode d'enseignement simultané » (de la lecture et de l'écriture), qui ne font plus appel à l'épellation. Or, depuis des siècles, le rituel de l'épellation paraît quasiment incontournable et cette question a fait couler des flots d'encre : comment faut-il désigner les lettres ? par leur nom (A, Bé, Cé, Effe) ? par leur valeur sonore (A, Be, Ke, Fe) selon la prononciation de Port-Royal, ou même par leur simple « valeur d'articulation » (c'est-à-dire par le phonème pur) ? Certains audacieux ont à plusieurs reprises prôné un apprentissage direct des mots (mémorisés avec leur image) mais ces innovations n'ont jamais fait école. Pourtant, entre le Second Empire et le III^e République, la question semble miraculeusement résolue. Les nouvelles méthodes font prononcer les syllabes entières directement (BA, CA), sans épeler lettre après lettre. Au début du XX^e siècle, certains maîtres se servent encore de l'épellation, mais c'est pour corriger les dictées, sans recourir au tableau noir. Qu'est-ce qui a pu faire ce changement et surtout une diffusion généralisée aussi rapide ? Dans les nouveaux manuels de lecture, on voit apparaître un modèle de leçon destiné à un bel avenir : en haut de la page, une vignette sous-titrée (une île, une usine), encadrée par la lettre l ou la lettre U dans ses différentes écritures (capitale et minuscule imprimée à gauche, majuscule et minuscule cursives à droite) ; ligne de syllabes puis de mots illustrant le « son-vedette » et enfin petite phrase dans les deux écritures. Au fur et à mesure que l'on avance, les sons appris

sont révisés, combinés aux nouveaux et des leçons de révision permettent des récapitulatifs périodiques. L'ordre alphabétique a disparu et chaque auteur se soucie de justifier l'ordre de présentation des lettres/sons qu'il a choisis.

Ces « méthodes de lecture-écriture » adviennent à un moment où apprendre à lire et écrire (et donc aussi à compter) en même temps est devenu possible. La technique de l'écriture, tant qu'on se sert de plume d'oie, ne peut s'apprendre dans un grand groupe. Il faut sans cesse tailler et retailler la plume dont le bec s'use, crache, abîme le papier. Un tel exercice peut se pratiquer auprès d'un précepteur lorsqu'on a l'âge de raison, ou vers dix-douze ans dans un petit groupe (comme chez les Frères), mais certainement pas avec toute une classe. L'arrivée de nouveaux instruments change la donne. Grâce aux ardoises, on peut occuper des enfants très jeunes, qui, assis sur des bancs, leur ardoise sur leurs genoux, font des lignes de bâtons ou de ronds, c'est-à-dire de I ou de O, pendant que le maître fait la leçon aux plus grands. Les lettres ne sont plus seulement des formes à voir ou des sons à entendre, mais des gestes à enchaîner. On peut aussi copier des mots nouveaux et vérifier que les mots déjà vus sont bien sus, autrement qu'en les épelant à voix haute : en les écrivant par cœur. La dictée s'installe dans l'ordinaire des vies écolières. Avec l'arrivée des plumes métalliques, pratiquement inusables, les belles calligraphies sont peu à peu abandonnées pour des cursives scolaires simplifiées. Dans le même temps, le prix du papier diminue. Sous le Second Empire, le mobilier scolaire change : puisque tous les enfants écrivent, les maîtres réclament pour chacun une table sur laquelle poser livre, cahier, plume et encrier (16). Les cahiers d'élèves reflètent la transformation de la pédagogie, classe après classe. On trouve des exercices d'écriture dès les petites classes : lignes de bâtons ou de ronds, puis lignes de lettres et de syllabes, indéfiniment répétées, en plusieurs tailles ; enfin, les copies de mots et de petites phrases. Les acquisitions faites en lecture se trouvent donc reprises ou même préparées en écriture. Alors que l'activité centrale de la classe était la leçon (écouter, apprendre, réciter), la pédagogie qui naît et se diffuse dans la seconde moitié du siècle, dès le cours élémentaire, conjoint la leçon (lire/dire) et l'exercice (lire/écrire). On n'éprouve bientôt plus le besoin d'intituler les manuels « méthode de lecture-écriture », tant la chose va de soi. L'appellation qui s'installe est celle de « méthode syllabique » (c'est-à-dire qui fait prononcer la syllabe directement, sans épellation), présentée comme le dernier progrès par Guillaume (17) et donc destinée naturellement à s'imposer auprès de tous les maîtres.

16 - François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République*, Lille, PU Septentrion, 1999, pp. 149-150 (réponses à l'enquête du ministre Rouland auprès des instituteurs en 1860).

17 - Il présente la méthode Schuler, dont l'auteur est Maurice Block, comme capitalisant toutes les avancées des innovations antérieures : « Avec la "méthode analytique synthétique

Alors que, dans les journaux d'époque, certains académiciens et écrivains pleurent l'abandon de la plume d'oie et la fin de la civilisation, les maîtres se servent de l'écriture pour structurer autrement le travail de la classe, pour occuper les enfants à des tâches silencieuses, facilement contrôlables, exigeant attention et application. Ils peuvent ainsi faire « tenir ensemble » des classes à cours multiples, sans avoir besoin de transformer leurs bons élèves en moniteurs. L'écriture change toute la pédagogie de la lecture, elle change aussi la pédagogie tout court. Dès lors, on ne peut plus juger de l'efficacité d'une méthode de lecture, sans s'interroger sur les effets en retour de l'écriture sur la lecture. Le fait que l'écriture soit nécessairement épellative et synthétique (on écrit lettre après lettre, dans un ordre strict) est peut-être ce qui va permettre le développement des méthodes de lecture globales ou analytiques, en symétrie des apprentissages qui se montent à travers les exercices d'écriture et de copie. L'ère de nouveaux débats didactiques et psychologiques sur la lecture commence.

MÉTHODES DE LECTURE ET ÉCHEC SCOLAIRE

Le dernier exemple voudrait s'interroger sur les conflits entre innovation et tradition, quand les pédagogies de la lecture se trouvent socialement remises en cause dans l'école du XX^e siècle. La première crise apparaît aux États-Unis, durant la première guerre mondiale, quand les officiers découvrent que nombre de soldats américains sont incapables d'exécuter des ordres communiqués par écrit, faute d'avoir su les comprendre. C'est la première fois qu'on parle d'illettrisme. Les études alarmées qui paraissent alors dans la presse spécialisée incriminent l'école et ses méthodes. Elles apportent des arguments aux innovateurs, encore minoritaires, qui prônent la méthode « *whole-word* », appelée aussi « *look-and-say* », supposée plus favorable à une approche des textes fondée sur la compréhension. Cette méthode de reconnaissance visuelle des mots, sans analyse, qui s'appuie théoriquement sur la psychologie de la perception « globale » des formes, va progressivement devenir la méthode recommandée par les instituts de formation (18), d'autant qu'elle a l'aval des innovateurs pédagogiques comme Dewey. Cependant, les constats d'échec en lecture gagnent l'Europe. Pendant la seconde guerre mondiale, en Grande-Bretagne, les *British Services* estiment que 25 à 30 % des soldats sont des « illettrés

52

d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue", nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture » (*op. cit.*, p. 1549).

18 - Edmund Burke Huey écrit *The Psychology and Pedagogy of Reading* (New York, 1908), premier grand ouvrage scientifique sur la lecture et son enseignement, qui devient rapidement un ouvrage de référence. La méthode « *whole-word* » lui paraît la méthode de l'avenir, d'autant qu'elle semble confirmée « scientifiquement » par les travaux pionniers de Javal sur les mouvements oculaires.

fonctionnels », alors qu'ils ont été normalement scolarisés. En France, les études s'allongent, l'enseignement secondaire se démocratise et les professeurs du collège découvrent aussi avec effroi que les élèves « ne savent pas lire ». On incrimine alors de nouvelles causes (19) non liées au déficit intellectuel, qu'elles soient psychologiques (les dyslexies, les blocages psychoaffectifs), sociales (les ravages de la télévision, le handicap socioculturel), et, bien sûr, pédagogiques (l'incompétence de maîtres mal formés et « les méthodes »). Enfin, les enquêtes françaises reconnaissent que l'illettrisme n'est pas seulement un phénomène anglophone.

De ce fait, toutes les difficultés repérées à grande échelle remettent en cause les méthodes d'apprentissage dominantes, alors même qu'aucune donnée ne permet d'établir rigoureusement des relations de cause à effet. Dans les années 1960, aux États-Unis et en Angleterre, on met en accusation la méthode « *whole-word* », et à la suite de violentes polémiques (20), le travail phonique est réhabilité. En France, les choses se passent en deux temps : dans les années 1960, lorsque les échecs en lecture sont imputés à la dyslexie, « maladie du siècle », c'est « la méthode globale, cette galeuse » (selon l'expression ironique de Freinet), qui est l'objet de tous les fantasmes (elle est violemment condamnée par le Pr Debray-Ritzen, neurologue spécialiste de la dyslexie). Pourtant, les enquêtes montrent sa très faible implantation dans les écoles et on ne peut sérieusement croire que la pédagogie Freinet soit la cause des échecs massifs en fin de cours préparatoire. Il n'empêche : en France, comme en Angleterre et aux USA, l'idée commence à se répandre dans la presse que les innovations pédagogiques pourraient être ruineuses pour les enfants et que leurs fondements sont plus palitiques et idéologiques que scientifiques. Dix ans plus tard, une fois mieux connues les corrélations entre échec au CP et origines sociales, ce sont les méthodes syllabiques ou mixtes, centrées sur le code, qui sont rendues responsables des échecs en lecture. Les exigences de la lecture secondaire (lecture silencieuse, rapide, sélective, autonome) ne peuvent être atteintes par des enfants exercés seulement à l'exactitude d'une lecture oralisée, lente, littérale et collective. Les nouvelles didactiques des années 1970 (21) se tournent alors vers les méthodes « centrées sur

19 - Anne-Marie Chartier, « La lecture scolaire entre sociologie et pédagogie », in Martine Poulain (éd.), *Lire France aujourd'hui*, Paris, Promodis, 1993.

20 - Le coup d'envoi est donné par le livre de Rudolf Flech, *Why Johnny Can't Read, and What You can Do about it*, New York, Harper and Brothers, 1955. Les positions en présence sont exposées et analysées par Jeanne Chall, *The Great Debote*, McGraw Hill, Inc., 1967. Elle passe également en revue toutes les évaluations concernant l'efficacité comparée des méthodes et conclut de façon mesurée à la supériorité des approches phoniques sur le long terme (les meilleurs résultats au démarrage de la méthode « *whole-word* » ne se maintenant pas par la suite).

21 - Évelyne Charmeux, *Lire à l'école*, CEDIC, 1975 ; Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, SERMAP-OCCL, 1976 ; Laurence Lantin et al., *Du parler au lire*, ESF, 1977 ; on en trouve une synthèse dans Isdey Cohen et Annick Mauffrey, *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin-Bourrellet, 1983.

la compréhension », juste au moment où les pays anglophones sont en train d'opérer un virage en sens inverse, en retournant aux méthodes « phoniques ». Dans les deux cas, les innovateurs voient dans les échecs des élèves, l'effet direct des pédagogies en place, et de quoi justifier les nouvelles approches qu'ils proposent. Mais la validation pragmatique qui paraissait suffisante du temps de Buisson et Guillaume ne suffit plus : il faut des évaluations « scientifiques ». En France, comme aux USA, on met du temps à comprendre pourquoi des méthodes qui ont « donné satisfaction » pendant des années se trouvent contestées : ce sont les exigences scolaires et sociales en matière de lecture qui se sont soudainement accrues et diversifiées, avec la scolarisation secondaire de masse et les transformations de l'entreprise. L'école doit initier tous les enfants à tous les usages de la lecture, sociaux et scolaires, utilitaires et cultivés, ludiques et instructifs, tâche ambitieuse et infinie qui démultiplie forcément les échecs. On découvre ainsi que le « savoir lire » n'est pas cet outil neutre et universel qu'imaginaient les précepteurs du XVIII^e siècle ou les pédagogues du XIX^e, persuadés qu'une fois bien alphabétisé, un individu pourrait « tout » lire.

CONCLUSION

En prenant l'exemple de la lecture, nous avons voulu regarder la question des innovations sous un angle peut-être inhabituel, mais qui pourrait être adopté pour considérer bien d'autres innovations pédagogiques. L'article de Guillaume, publié dans le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson, a en effet constitué une sorte de vulgate, transmise de génération en génération, puisque l'idée d'un progrès linéaire des « idées pédagogiques » est encore celle qui habite la plupart des présentations historiques contemporaines (22), plus soucieuses d'examiner la succession des doctrines ou des discours théoriques que l'évolution des pratiques scolaires. C'est ce point de vue que nous avons essayé de questionner. En effet, une innovation peut en cacher une autre. Le programme structuré par J.-B. de la Salle pour alphabétiser « lentement » les enfants a été le moyen efficace d'une éducation chrétienne qui a fait entrer durablement l'école dans la vie enfantine. En l'étudiant comme une innovation « didactique » prise en elle-même, on perdrait de vue ce qui en a fait la fonctionnalité pédagogique et l'efficacité sociale. Inversement, une conception innovatrice peut remporter le plus grand succès (*l'Émile* de Rousseau) et une école « expérimentale » comme celle de Pestalozzi être célèbre dans l'Europe entière, sans que pour autant les innovations proposées n'aient eu d'effet dans les pratiques scolaires ordinaires. On pourrait en dire autant pour Summerhill au XX^e siècle. À ce titre, elles sont restées des innovations, c'est-à-dire des positions critiques qui, à la

22 - Par exemple, Jean Guion, « Lecture et écriture », dans Guy Avanzini (dir.), *Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours*, Privat, 1981, pp. 281-301.

marge du système, ne cessent de rappeler la violence ou le non-sens d'une entrée précoce et forcée dans la lecture traitée comme un code. S'agissant d'innovation, l'histoire des idées pédagogiques et l'histoire des pratiques scolaires ne marchent pas toujours du même pas. Faut-il pour autant penser que l'école serait, par prudence ou nécessité, réfractaire aux innovations qui bouleverseraient trop son organisation ? L'adoption en une génération des méthodes de « lecture-écriture » prouve le contraire. C'est que l'écriture précoce, au-delà de ses effets d'apprentissage de l'écrit, directs et indirects, permettait de résoudre un problème central d'organisation du travail dans des classes à cours multiples, en occupant les enfants en silence, à des tâches laissant une trace et donc contrôlables après coup. Ainsi, lorsqu'une innovation se trouve rapidement plébiscitée par le corps enseignant, on pourrait se demander si ce succès ne vient pas de ce que son efficacité déborde l'objectif spécifique visé et qu'elle permet aux enseignants de régler, indirectement, des difficultés d'un autre type (progression, organisation, évaluation, division du travail, etc.). Au contraire, si le gain obtenu d'un côté se paye d'un surcroît de travail et d'une perte d'efficacité sur un autre, les enseignants sont moins enthousiastes. Les innovateurs ont alors beau jeu de dénoncer leur frilosité, leur conservatisme ou la rigidité de leurs routines. Enfin, le dernier exemple montre à quel point les crises de l'école, liées aux événements socioculturels nouveaux (la scolarisation secondaire de masse, l'omniprésence de l'écrit dans la vie sociale, les bouleversements du monde du travail) ont remis en cause une conception « traditionnelle » de l'innovation pédagogique, conçue sur le mode des progrès pragmatiques, peu à peu intégrés dans le système scolaire, au fur et à mesure que se rodent et se diffusent de nouveaux outils de travail produits de façon artisanale (exercices, manuels, matériel pédagogique, etc.). Les discours creusent les oppositions théoriques et les affrontements politiques, mais, chacun le sait bien, ce n'est que dans les pamphlets ou les propos militants qu'on peut opposer les résultats miraculeux d'une innovation aux effets désastreux d'une autre. C'est ce qui se passe quand les uns imputent à la méthode globale, l'épidémie galopante des dyslexies ou l'effondrement de l'orthographe, ou que les autres dénigrent une pédagogie où les enfants ànonnent à voix haute des textes qu'ils n'auraient pas à comprendre. Chacun sait de façon intuitive que l'on ne peut confondre les théories sur l'acte de lire et son apprentissage, avec les innovations didactiques qui en sont issues (la construction d'une progression en lecture pour le cycle 2, par exemple). Mais on ne peut davantage confondre innovation didactique (qui concerne le contenu des apprentissages) et innovation pédagogique (concernant les modalités de l'apprentissage, l'organisation du travail, la conception de l'évaluation et le registre des échanges adulte-enfants). De fait, dans l'histoire de l'école, les débats autour des méthodes actives ont entériné cette confusion, en opposant schématiquement la pédagogie traditionnelle, forcément frontale, autoritaire et centrée sur dictée-grammaire-calcul, à la pédagogie nouvelle prônant travail de groupe, activités autonomes et forcément centrée sur une autre trilogie (texte libre, étude du milieu et résolution de problèmes « authentiques »).

La découverte la plus troublante de la fin du XX^e siècle, c'est qu'il ne suffit pas qu'une innovation « donne satisfaction » aux enfants et au maître pour qu'on puisse être rassuré sur son efficacité à terme. Ainsi, pour donner un exemple actuel, l'effort des enseignants pour introduire les nouvelles technologies dans l'ordinaire de la classe et l'engouement des élèves pour l'ordinateur suffisent-ils à valider la qualité des acquisitions produites par des heures de pianotage devant l'écran (du point de vue des progrès scolaires) ? Les critères pragmatiques sont toujours nécessaires mais ils ne sont plus suffisants, comme si l'espace d'action de la classe, lieu limité mais réel de la liberté et de l'initiative des maîtres, leur était devenu en grande partie opaque. C'est peut-être de ce constat lucide qu'il faut partir, si l'on veut dépasser les anathèmes que les innovateurs institutionnels ou militants profèrent volontiers à l'égard de l'immobilisme enseignant, réduisant au silence des praticiens suspects de défaitisme pour avoir été plusieurs fois échaudés (« plus ça change, plus c'est la même chose... »). Cependant, toute décision d'innovation, singulière ou collective, fait écrire (dans les revues professionnelles mais aussi dans les médias, comme on a pu le constater par exemple, à l'occasion de la création des ZEP, de l'introduction des langues vivantes ou de l'ordinateur dans la classe, ou encore de la Charte du XXI^e siècle). Elle fait aussi « parler » sur le terrain. Parce qu'elle est une prise de risques qui, même mesurée, produit de l'incertitude, elle s'accompagne aussitôt de discussions, prédictions, récits, argumentations, conflits, changements de points de vue, bref, elle suscite du débat et des échanges professionnels. Dans ces discussions informelles qui ne laissent guère de traces, se transmettent les mémoires enseignantes, se construisent de nouvelles manières de penser le métier, de hiérarchiser les urgences et les priorités, d'intégrer des données nouvelles, de reformuler l'acceptable et l'inacceptable, le désirable et le raisonnable, dans le dissensus autant que dans le consensus. À côté de leurs effets visibles, qu'on peut voir et réguler empiriquement dans l'ici et le maintenant de la classe, à côté de leurs effets collectifs et différés pour l'ensemble de l'école, qui requièrent des protocoles d'évaluation institutionnels plus sophistiqués, les innovations, réussies ou rejetées, ont d'autres effets, indirects, sans doute puissants mais difficiles à formaliser, dans l'auto-formation professionnelle des enseignants en exercice.