

SOMMAIRE

Introduction		5
Chapitre 1	Quand lire devient obligatoire	17
Chapitre 2	Les paradoxes de l'obligation	33
Chapitre 3	L'invention d'une alphabétisation collective	51
Chapitre 4	Apprendre à lire au temps du B. A. BA	73
Chapitre 5	Des ABC aux <i>Méthodes de lecture</i> : la genèse du manuel moderne	99
Chapitre 6	La crise de la lecture à voix haute	131
Chapitre 7	Lire pour s'instruire: les lectures scolaires entre mémoire et intelligence du texte	159
Chapitre 8	Lire des livres à l'école: la scolarisation de la littérature de jeunesse	187
Chapitre 9	La lecture scolaire entre culture et savoirs	217
Chapitre 10	Les métamorphoses de l'échec	237
Chapitre 11	L'école et les mutations de la culture écrite	267
Conclusion		293
Notes		296
Bibliographie		344
Index des noms propres		352

L'école est obligatoire. L'école est devenue obligatoire pour que chaque enfant apprenne à lire, à écrire et à compter. Savoir lire est obligatoire. On ajoute souvent « aujourd'hui plus que jamais », puisqu'il faut lire pour s'informer, s'instruire, travailler et même se divertir. Il faut savoir lire pour lire sans y penser, quand il le faut, quand on veut, comme on veut, si on veut. Il faut savoir lire pour décider de ne pas lire. En arrière-fond des débats récurrents autour de la lecture, il y a cette évidence partagée : tout le monde a besoin de savoir lire.

Faut-il donc dire que la lecture n'est pas obligatoire, mais simplement nécessaire ? Si c'était le cas, il serait inutile d'en faire un apprentissage imposé par la loi. Le permis de conduire est nécessaire dans un monde où tout le monde a besoin de savoir conduire, mais personne ne réclame que les auto-écoles fassent partie de l'Éducation nationale. En revanche, voter relève de l'obligation, pas de la nécessité. Savoir lire relève à la fois de la nécessité (sociale) et de l'obligation (scolaire). Parle-t-on dans les deux cas de la même lecture ?

Par le décret du 11 juillet 2006, qui institue le socle commun de connaissances et de compétences, « pour la première fois depuis les lois scolaires de Jules Ferry, en 1882, la République indique le contenu impératif de la scolarité obligatoire*¹ ». Selon l'article 9 de la loi du 23 avril 2005, « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, ainsi que contribuer à réussir sa vie en société² ». La nation « s'oblige » donc à faire en sorte que chaque élève puisse maîtriser le socle commun à seize ans, et les enseignants de l'école et du collège « disposent désormais d'un texte unique, présentant l'ensemble des valeurs, des savoirs, des langages et des pratiques » qui sont les objectifs de l'école obligatoire.

Sept piliers déclinent les « capacités de base » visées : 1. langue française, 2. langue vivante étrangère, 3. principaux éléments des mathématiques et culture scientifique, 4. culture humaniste, 5. techniques usuelles de l'information et de la communication, 6. compétences sociales et civiques, 7. autonomie et esprit d'initiative. Peu importe finalement que l'on vise selon les cas, la maîtrise, la pratique, la connaissance, la possession ou l'acquisition de ces connaissances et compétences. Cette définition de l'instruction

* Les notes sont regroupées en fin d'ouvrage.

obligatoire pour le ^{xxi}e siècle, c'est ce que l'UNESCO nomme *literacy* (les connaissances indispensables pour se débrouiller avec les écrits de la vie courante et être intégré dans la vie sociale de son pays). C'est ce que l'on a souvent traduit en français par l'expression culture de base, ou savoirs fondamentaux.

Ces savoirs ne cessent de changer au fur et à mesure que changent la place des écrits dans la vie courante, les compétences nécessaires à la vie sociale et le projet d'instruction imposé par l'école obligatoire. Ils débordent de loin le lire-écrire-compter d'une alphabétisation réussie, comme le montrent le socle commun et l'ampleur des savoirs d'écriture (littéraires, scientifiques, technologiques, humanistes, civiques) qui le constituent.

Ceux qui sont chargés de faire respecter l'engagement de la nation à l'égard des jeunes générations sont les enseignants. Puisque le but est fixé, leur seule question est pratique : comment faire ? Comment faire pour « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun », ce lire-écrire-compter de notre temps ? L'ambition est si grande que la tâche semble impossible. C'est peut-être le même sentiment de « mission impossible » qu'ont pu ressentir les instituteurs des années Ferry, en découvrant que l'histoire, la géographie, les sciences seraient désormais obligatoires et évaluées au certificat d'études. Quand la France vote la loi en 1882, elle ne fait pourtant que suivre avec retard les autres pays d'Europe. L'école est obligatoire depuis déjà un siècle en Allemagne, depuis deux générations dans les pays nordiques, et les pays du sud de l'Europe – où le réseau d'écoles est bien moins développé qu'en France – ont déjà voté la loi³. La loi d'obligation française, célébrée comme fondatrice d'un nouveau régime d'instruction, du fait qu'elle est couplée à la laïcité et à la gratuité⁴, met simplement la France à l'unisson des législations européennes. De la même façon, le socle commun désigné par la loi d'avril 2005 est la version française du texte adopté par la Communauté européenne et que chaque État réélabore en tenant compte de ses spécificités. Pour bien des pays voisins, il est déjà une réalité instituée.

Cependant, une loi n'est rien sans sa mise en œuvre et ceux qui auront à la réaliser « pratiquement » ont quelque motif d'inquiétude. En effet, ce programme s'impose à l'heure où les nouvelles technologies sont en train de transformer toutes les relations à l'écrit, ce qui n'était pas le cas au temps de Ferry. Ce fut le cas au temps de la presse de Gutenberg, de l'industrialisation de l'édition dans les années 1830, de l'explosion audiovisuelle dans les années 1950. L'histoire sociale de la lecture⁵ et l'avenir de la culture écrite sur laquelle est fondée l'école se trouvent (une nouvelle fois) dans une conjoncture d'indétermination et d'incertitude. L'usage scolaire des inventions les plus récentes (comme les environnements numériques) est encore non fixé. Même si elle n'est pas totalement imprévisible, l'histoire des pédagogies à venir n'est pas écrite d'avance. Les enseignants

d'aujourd'hui et de demain, qu'ils le veuillent ou non, devront inventer de nouvelles manières de faire lire et écrire, de construire et penser la relation à l'écrit des jeunes générations, dans l'école et par l'école. Cet espace d'invention « obligée » n'est pas pour autant un espace de libre création. Les contraintes qui pèsent sur l'école obligatoire, les contradictions qu'elle doit gérer, les urgences nouvelles et anciennes auxquelles elle doit faire face, permettent rarement aux enseignants de débattre sans passion et de trier avec sérénité dans les pratiques qu'ils perpétuent ou abandonnent, qu'ils aménagent ou improvisent.

Comment les maîtres des siècles passés ont-ils inventé et transformé les pédagogies de la lecture scolaire quand ils se sont trouvés, comme nous aujourd'hui, dans des moments de bouleversements culturels et sociaux ? Les recherches sur l'histoire de l'école sont indéfinies, mais de nombreux travaux ont montré les continuités autant que les ruptures⁶ qui ont accompagné les changements de régimes ou de gouvernements. Les textes officiels⁷ disent ce que les autorités imposent ou conseillent en matière de lecture scolaire. Les discours sur la lecture⁸ font entendre les débats qui ont précédé ou suivi les réformes, les voix discordantes, déplorations et enthousiasmes, rêves de révolution ou de restauration, et les voix mesurées des corps intermédiaires, relais de la parole ministérielle mais pas toujours sourds au « voix du terrain ». La difficulté vient de ce que tous ces discours supposent connues les façons de faire du temps et s'épargnent donc la peine de les décrire. Or, c'est bien là ce qu'il faudrait savoir : comment faisaient les enseignants dans leur classe ?

Grâce aux témoignages de « simples praticiens », comme ils se nomment eux-mêmes, on peut parfois entrevoir les pratiques ordinaires. Comment les maîtres ont-ils élaboré, au fil du temps, ces routines collectives qui sont devenues l'expérience partagée des générations passées ou présentes ? Une innovation peut rester minoritaire (comme la méthode naturelle de lecture) ; certaines « révolutions pédagogiques » peuvent rallier le corps enseignant en une génération (la méthode épellative est massivement abandonnée entre 1850 et 1880). On ne peut comprendre le succès ou l'échec d'une procédure d'enseignement nouvelle, la très longue durée de certaines autres, sans retrouver les priorités du temps, les difficultés que les maîtres avaient à vaincre. Il est difficile de ne pas projeter nos questions présentes sur le passé et de ne pas nous offusquer en voyant l'indifférence durable des maîtres à des problèmes qui sont devenus un souci obsédant pour les générations suivantes. Qu'est-ce qui fait l'émergence de ces prises de conscience ? Comment évolue en conséquence la déontologie professionnelle ? Nous pouvons inversement nous demander quelles vigilances anciennes nous avons abandonnées.

En cherchant à nous situer du côté des maîtres, autant que les documents le permettent, nous avons tenté de reconstruire leur espace de travail, leurs priorités éducatives, leurs contraintes matérielles et leurs marges d'action. Les

théories sur la lecture, les philosophies de l'éducation, l'histoire des idées pédagogiques ne sont donc évoquées qu'en fonction de la valeur d'usage qu'elles ont pu avoir, «au ras de la classe». De ce fait, nous traitons les méthodes de lecture comme des dispositifs d'enseignement, bien plus que comme des modélisations de l'apprentissage. Ce qu'une méthode expose, dans ses principes et ses progressions, ce sur quoi elle met l'accent au contraire d'une autre, c'est un ensemble de procédés ordonnés permettant d'apprendre à lire au sens transitif: apprendre à lire à des enfants. On ne peut donc juger les méthodes à la seule aune de leurs «théories» sur la lecture, puisqu'elles sont indissociables des activités d'enseignement qu'elles instituent, permettent ou interdisent. Les pratiques de classe ne se réduisent d'ailleurs pas aux exercices du manuel. C'est bien pourquoi les maîtres voient dans les procédures de travail scolaire – où prennent place les manuels – le révélateur de choix pédagogiques et d'orientations éducatives bien plus générales. Comment se déroule le temps de la classe? Combien de mois, d'années, laisse-t-on à un enfant pour apprendre à lire? Et qu'est-ce qu'on appelle «savoir lire» à un moment donné de l'histoire? De la réponse à ces questions dépendent directement l'évolution des méthodes et les statistiques de l'échec.

Quand l'opération réussit, ce qui advient fréquemment, c'est bien que tous les processus, perceptifs et cognitifs, requis par un tel apprentissage ont été efficacement mobilisés. Or, «*notre génome n'a pas eu le temps de se modifier pour produire des circuits cérébraux propres à la lecture*⁹». Les bases neurologiques de la lecture sont donc pérennes et échappent à l'histoire, même si l'investissement imaginaire, émotionnel, cognitif, suscité pour l'apprentissage ou provoqué par l'apprentissage, est indissociable de données sociales et culturelles. Ce n'est pas la même chose de pas savoir lire dans une société où la lecture est l'apanage de professionnels, scribes, clercs ou mandarins, et dans une société où il s'agit d'un «savoir enfantin». En suivant les progrès d'une classe, les maîtres sentent bien à quel point l'alchimie de ces déclenchements échappe à leur observation et à leur pouvoir, autant qu'elle échappe à la conscience des novices en apprentissage. Les recherches récentes sur les processus de traitement de l'information, sur les mécanismes neurologiques mobilisés, quelles que soient les écritures, font prendre conscience des contraintes de nature qui bornent les voies de l'acquisition. Des résistances spécifiques à l'apprentissage en sont déjà éclairées différemment.

Cependant, ces processus enfouis dans notre inconscient biologique ne se contrôlent ni ne n'enseignent, pas plus que ne se contrôlent ni ne s'enseignent les mouvements oculaires du lecteur expert. Les méthodes de lecture continueront donc de viser ce qui relève de l'enseignable, ce qui ne touche que la partie émergée de l'iceberg «apprentissage». Pour un praticien, l'urgence est d'enseigner, c'est-à-dire de «faire apprendre»; comment faire? Comment peut-il élargir raisonnablement son pouvoir d'action et baliser les limites de ce pouvoir?

Aujourd'hui, les réformes décidées par les ministères sont gérées dans des calendriers politiques de court terme, tout comme les débats médiatiques, prisonniers de l'actualité. Du fait que toute la société est composée d'anciens élèves, chaque adulte a sur l'école des souvenirs d'enfance indélébiles, qui se trouvent renforcés ou ébranlés quand il devient « parent d'élève ». À l'aune de cette mémoire subjective, chacun se croit spontanément capable de savoir ce qui est pérenne dans l'institution tout entière (« c'était pareil de mon temps ») ou quelles évolutions ont eu lieu, pour le meilleur ou le pire. Ce savoir d'expérience croise les informations données par les médias, qui accréditent plutôt le mythe d'une école réfractaire au changement, sauf de façon marginale. Le corps enseignant est prisonnier d'habitudes difficiles à défaire, mais leur teneur idéologique ou pédagogique varie avec les générations et l'air du temps : les conservateurs d'aujourd'hui sont les innovateurs d'hier. Pour ceux qui prônent le mouvement (le ministre qui veut attacher son nom à une grande réforme, les mouvements militants qui le trouvent bien frileux), il s'agit de vaincre une force d'inertie qui devra bien finir par céder, puisque le changement, c'est le progrès, l'ouverture, l'adaptation aux nécessités du temps (l'espace européen, les standards internationaux), ou aux nouvelles « obligations » (la démocratisation, la modernisation, l'obligation de résultats). Sur le terrain, il y a des consentements collectifs faciles à obtenir, des cas de résistance tantôt passive – un peu honteuse –, tantôt active – brandie comme un drapeau – dans les conjonctures où changer, c'est régresser, brader l'existant, consentir au pire. Les porte-parole dénoncent avec véhémence ceux qui sont prêts à céder au chant (moderniste, consumériste, technocrate, autoritaire, libéral, laxiste, conservateur, progressiste, techniciste, etc.) des sirènes. L'école est régulièrement secouée par ces conflits de position, toujours menés « au nom des intérêts de l'enfant ». Ce qui se perd dans ces approches conjoncturelles, c'est la durée et le sens de la durée. Car l'école ne cesse d'évoluer, parfois très vite, même si son tempo n'est pas celui des législatures ministérielles.

Sans chercher à faire une histoire de l'enseignement de la lecture, nous avons sélectionné des questions récurrentes, pour en raconter la genèse, l'évolution, ou les mutations dans le passé de l'école. Selon les cas, le point de départ a été la Libération (et l'école secondaire de masse), les années Jules Ferry (et l'école laïque républicaine), mais aussi le siècle des Lumières ou la Contre-Réforme catholique. Entre le *xvi^e* et le *xvii^e* siècle ont eu lieu des mutations de la culture écrite aussi importantes que celles que nous connaissons aujourd'hui. Les inventions pédagogiques ou didactiques que les maîtres ont alors patiemment rodées pour apprendre à lire aux enfants, à de plus en plus d'enfants de milieu populaire, ont affecté la lecture et son apprentissage jusqu'à nos jours.

C'est la deuxième dimension de la durée scolaire. Les institutions scolaires, quand elles sont entrées dans les mœurs, constituent non seulement nos

expériences d'anciens élèves, mais nos catégories de pensée et nos évidences culturelles. De ce fait, il est très difficile de comprendre pourquoi ce qui semble avoir toujours fait partie du paysage a mis si longtemps à trouver la forme que nous connaissons. Citons en vrac : l'ordre qui fait qu'un élève passe de l'école maternelle à l'école puis au collège et au lycée ; la présence d'un « cours préparatoire » en début de *curriculum* ; l'usage de la littérature de jeunesse dans l'école primaire ; l'enseignement collectif et non pas individuel « des rudiments » ; l'édition de manuels pour débutants, intitulés « méthodes de lecture ». En revanche, d'autres pratiques, aussitôt qu'inventées, ont fait tache d'huile (l'affichage de tableaux de syllabes, les livres de lecture illustrés, les « coins lecture » en maternelle, les fichiers de lecture).

Parmi les innovations en cours, peut-on percevoir lesquelles seront vite acceptées par les maîtres et celles qui demanderont plusieurs générations ? Les unes relèvent de décisions techniques ou politiques et doivent simplement s'inscrire dans les calendriers d'action. D'autres demandent d'inventer de nouvelles routines et feront bouger toute l'organisation du travail. Pensons à la loi de novembre 2005, votée par un parlement quasi unanime, et qui prévoit l'intégration des enfants handicapés dans l'école obligatoire. Même si les voies pour rendre son application effective restent à trouver, un jour prochain ce sera pour tous une « évidence » que des enfants peuvent poursuivre ensemble leur scolarité, avec profit, sans pour autant être tous évalués à la même aune. Dans combien de temps ? Le vote de cette loi était inimaginable en 1960, quand les parents, les médecins, les psychologues et les enseignants réclamaient tous que l'État augmente le nombre de places dans des filières ou des institutions spécialisées. La construction sociale et professionnelle de la nouvelle évidence (tout enfant doit être intégré autant que possible dans son groupe d'âge) aura-t-elle des effets en retour sur la façon dont on considère les mauvais lecteurs ? Leurs difficultés seront-elles traitées comme un handicap finalement bien léger par rapport à d'autres, mais qui ne doit empêcher quiconque de continuer à progresser et à s'instruire ?

On parcourra donc plusieurs fois, éclairées sous une entrée ou un point de vue différents, les scissions politiques et institutionnelles qui jalonnent un parcours allant du *xvi*^e au *xxi*^e siècle, de Calvin à Jules Ferry ou de 1880 à l'an 2000.

Dans le chapitre 1, « Quand lire devient obligatoire », et le chapitre 2, « Les paradoxes de l'obligation », nous avons cherché à saisir les attendus et contradictions auxquels est confrontée la lecture obligatoire, quelles qu'en soient les visées, dès qu'un pouvoir cherche à l'instituer dans l'espace social. Cette question concerne l'école de Jules Ferry autant que celle du *xxi*^e siècle (le « savoir lire » a changé), mais elle s'est déjà posée au temps de l'alphabétisation chrétienne, bien avant l'instruction primaire républicaine. Les

maîtres qui ont eu à relever ce défi ne présentent pas la même figure selon qu'ils devaient faire mémoriser le catéchisme, inculquer les savoirs élémentaires de base, ou initier à toutes les lectures d'informations. En revanche, les paradoxes qui surgissent de l'obligation (quel sort fait-on à ceux qui n'arrivent pas à apprendre ?) se retrouvent de siècle en siècle : comment les enseignants y ont-ils répondu ?

Le chapitre 3, « L'invention d'une alphabétisation collective », s'interroge sur les avantages et les limites de l'enseignement collectif de la lecture, qui a permis de massifier la scolarisation des milieux populaires. Au moment où la pédagogie différenciée, les aides individuelles, le soutien en tutorat sont visés plus que pratiqués dans les classes, il faut comprendre ce qui a fait si longtemps obstacle à la pratique d'une pédagogie collective dont les maîtres d'aujourd'hui ont au contraire du mal à sortir. Comment cet enseignement collectif a-t-il construit le premier curriculum de lecture, répartissant les acquisitions en plusieurs années ?

Le chapitre 4, « Apprendre à lire au temps du B. A. BA », essaie de répondre à cette question en considérant les méthodes d'alphabétisation sous l'angle de leur efficacité. Combien de temps faut-il pour apprendre à lire ? À quel âge commencer ? Au *xxi*^e siècle, les psychologues situent l'âge « normal » de l'apprentissage entre cinq et huit ans. En France, un enfant qui n'a pas appris à la fin du cours préparatoire – à sept ans révolus donc – semble déjà en danger d'illettrisme. Au *xviii*^e siècle, on peut commencer à tout âge, la durée dépend de l'élève, mais le butoir social de l'école est douze ans, âge de la première communion. Pendant que les maîtres des écoles populaires visent de façon paradoxale à ralentir l'apprentissage, les précepteurs des familles privilégiées inventent des « méthodes nouvelles » pour faire lire à partir de quatre ou cinq ans. Ces innovations pour lecteurs précoces produisent les premiers « conflits de méthodes » et les premiers « échecs scolaires » de notre histoire. Quelles en ont été les répercussions pour l'école du peuple ?

Le chapitre 5 traite de « L'invention du manuel d'alphabétisation moderne », entre Monarchie de Juillet et *III*^e République. Il reprend la question des « méthodes » à partir des supports inventés massivement par les enseignants. Dans le foisonnement des outils, alphabets, livres de lecture, matériel scolaire, tableaux de syllabes inventés par des praticiens, on peut voir comment les maîtres ont cherché à réduire progressivement l'échec scolaire de masse. Sous le Second Empire, d'après Victor Duruy, 40 % des élèves sortent de l'école analphabètes ou illettrés. Une révolution pédagogique de grande ampleur a lieu quand les maîtres peuvent abandonner de la méthode épellative, le B. A. BA en cours depuis l'Antiquité. Devient alors concevable l'invention du « cours préparatoire », classe inaugurale d'initiation à la langue écrite. Le dispositif, rodé entre 1880 et 1914, n'est pas ébranlé dans l'entre-deux-guerres, ni après la Libération, mais enrichi de multiples innovations (méthodes actives, méthode globale de lecture, écriture scripte),

mais il est violemment mis en cause dans les années 1970, lorsque la lecture silencieuse est rendue obligatoire.

Le chapitre 6 s'interroge donc sur «la crise de la lecture à voix haute», cette pratique de lecture aussi vieille que l'école. Alors que la lecture silencieuse est une pratique sociale banale depuis la fin du Moyen Âge en milieu lettré et qu'elle a gagné tout l'espace social au fil des siècles, elle n'est pas devenue une pratique scolaire «obligatoire» avant les Instructions de 1972. Son arrivée dans les classes est-elle une réponse à la crise de l'école et à l'échec scolaire de cette époque? Ou bien en est-elle le déclencheur et le symptôme? À travers cette étude de cas, c'est la question plus vaste des situations de crise de la lecture scolaire qu'on voudrait interroger.

Le chapitre 7, «Lire pour s'instruire : les lectures scolaires entre mémoire et intelligence du texte», s'intéresse aux contenus spécifiquement destinés à transformer les lectures en savoirs. Avec l'école républicaine, le «lire pour apprendre à lire» est suivi du «lire pour apprendre». Les savoirs de l'école qui constituent la littérature du temps, le socle commun de connaissances et de compétences de la III^e République, sont des savoirs d'écriture (histoire, sciences, orthographe et grammaire). Au moment où, sur le modèle de l'enseignement secondaire, se répandent des manuels spécialisés par discipline, l'éclatement des savoirs primaires donne naissance à une nouvelle discipline, le français. Alors que Jules Ferry recommande paradoxalement aux maîtres de «fermer les livres» pour dialoguer avec les élèves, les maîtres résistent, perpétuant des lectures collectives, intensives, qui sont autant de leçons à apprendre, au grand dam de leurs inspecteurs. Nous avons cherché à comprendre à la fois la prescription et la résistance à la prescription, qui ne sont pas de même nature en histoire et en sciences. Et pourquoi les difficultés pour «lire en histoire» ou «lire en sciences» ne se sont-elles pas retrouvées pour «lire en français»?

Le chapitre 8, «Lire des livres à l'école : la scolarisation de la littérature de jeunesse et les limites de l'obligation», retrace comment l'école a institué à côté du «lire pour s'instruire», un «lire pour lire», qui mobilise la littérature française et, de plus en plus, la littérature de jeunesse. En effet, le français, l'histoire, la géographie, les sciences cherchaient à faire respecter la langue française, à faire connaître et aimer la France, à donner confiance dans le progrès scientifique. Mais ils ne cherchaient ni à faire aimer la lecture ni à transformer les élèves en lecteurs de livres. Comment sont reçues ces nouvelles visées culturelles? À quelles conditions des lectures longues ont-elles été scolarisables? Il est resté difficile de donner au «lire pour lire» le même statut d'obligation qu'au «lire pour apprendre à lire» et au «lire pour apprendre».

Le chapitre 9 essaie de situer plus largement la lecture scolaire «entre culture et savoirs» en retrouvant comment la conjoncture historique de l'après-guerre a modifié la conception des transmissions scolaires. Une

nouvelle définition de la culture, et donc des fins de la lecture, s'impose avec le développement des industries culturelles et des nouveaux médias. Les finalités de transmission patrimoniale sont-elles pour autant remises en cause et, si oui, comment? Alors que la lecture devient une nécessité imposée par le monde du travail, que la lecture de loisir libre est en recul face aux médias audio-visuels, comment l'école peut-elle borner son espace d'action et redéfinir ses « obligations » prioritaires?

Enfin, le chapitre 10 s'interroge sur les ratés de l'apprentissage dans la longue durée, sur les limites du pouvoir d'instruire auquel les enseignants n'ont cessé de se heurter. Enfants paresseux qui ont besoin d'être châtiés physiquement, ou contraints par une morale du devoir, handicapés sensoriels, arriérés mentaux, débiles inaptes à la lecture, caractériels, dyslexiques, illettrés sociaux, enfants « en grande difficulté », les maîtres ont dû apprendre, au fil des siècles, à nommer dans une langue scolaire tous les enfants rebelles aux apprentissages. La tentation d'imputer les ratés de leur enseignement à l'extérieur (les parents, la nature de l'enfant, la société) ou à l'intérieur (les manques dans la formation des maîtres, dans les moyens d'enseignement, dans les méthodes de lecture, dans les modes d'imposition d'une culture scolaire) est régulièrement contrebalancée par les efforts victorieux de certains pour reculer les bornes du pouvoir pédagogique. Cependant, l'échec scolaire ne cesse de renaître sous de nouvelles appellations, quels que soient les efforts faits pour l'éradiquer. Faut-il donc se résigner à le gérer indéfiniment? Le socle commun de connaissances, la mise en question du collège unique, de la carte scolaire vont-ils alléger ou au contraire aggraver le fardeau de l'échec?

Le chapitre 11 conclut ce parcours en essayant de dégager les questions que posent aux pédagogies de la lecture les mutations actuelles de la culture écrite. Quel rapport établir entre les « révolutions de la lecture » du fil des siècles et les innovations pédagogiques du côté des méthodes d'enseignement? Quels enseignements peut-on tirer des crises récentes de la lecture, provoquées par les usages nouveaux de l'écrit dans la vie professionnelle et sociale? Que doit-on attendre de l'irruption des écrans dans les classes, hormis l'accroissement prévisible à court terme de la « fracture numérique » entre les pays nantis et les pays pauvres de la planète?

Des questions, et non des réponses, puisque celles-ci seront apportées par les jeunes enseignants qui « reprennent le flambeau » et qui seront, forcément, aussi inventifs que les générations antérieures.