

●

Une histoire de l'école

*Anthologie de l'éducation
et de l'enseignement en France
XVIII^e-XX^e siècle*

● Sous la direction de

François Jacquet-Francillon

Renaud d'Enfert

Laurence Loeffel

RETZ

www.editions-retz.com

9 BIS, RUE ALBERT HOVELACQUE
75013 PARIS

Édition, mise en page : La case à livres
Coordination éditoriale : Sylvie Cuchin
Relecture : Estelle Beauseigneur, Valérie Talamon
Conception de la maquette intérieure : Langage graphique

© Retz, 2010
ISBN 978-2-7256-2496-9

Sommaire

Avertissement

Introduction

François Jacquet-Francillon

L'éducation et l'enseignement dans la société moderne

- 1** Éducation, éducation
François Jacquet-Francillon
- 2** L'éducation de l'enfance
François Jacquet-Francillon, Dominique Ottavi
- 3** Éducation et politique
Pierre Kahn
- 4** Le peuple à l'école
François Jacquet-Francillon
- 5** Éducation et religion
Bruno Poucet
- 6** Éducation et morale
Laurence Loeffel
- 7** Les facultés humaines ; l'intelligence
François Jacquet-Francillon, Dominique Ottavi
- 8** L'éducabilité du corps
Daniel Denis
- 9** Relation éducative et autorité
François Jacquet-Francillon, Laurence Loeffel
- 10** L'Éducation nouvelle
Antoine Savoye

Champs et institutions de l'éducation et de l'enseignement

- 11** La petite enfance dans les institutions scolaires
Marianne Thivend
- 12** L'enseignement primaire
Brigitte Dancel
- 13** Les écoles normales et la formation des maîtres
Marcel Grandière

- 14** L'enseignement secondaire
Philippe Savoie
- 15** Le secondaire du peuple
Philippe Savoie
- 16** L'éducation des filles
Rebecca Rogers
- 17** La mixité
Rebecca Rogers
- 18** L'éducation des « anormaux »
Mathias Gardet
- 19** L'éducation des orphelins
Mathias Gardet
- 20** L'éducation populaire
Jean-Paul Martin
- 21** L'éducation et la formation des adultes
Françoise F. Laot

Formes et dispositifs de l'enseignement

- 22** Naissance de la pédagogie. Les méthodes
François Jacquet-Francillon, Pierre Kahn
- 23** La classe et l'organisation pédagogique
Renaud d'Enfert, François Jacquet-Francillon
- 24** Discipline et punitions
François Jacquet-Francillon
- 25** Le cours magistral
Annie Bruter
- 26** Les examens
Bruno Belhoste
- 27** Le livre à l'école
Alain Choppin

L'enseignement scolaire et ses contenus

- 28** La culture scolaire
François Jacquet-Francillon
- 29** Les humanités et le latin
Marie-Madeleine Compère

- 30 La lecture et ses apprentissages
Anne-Marie Chartier
- 31 L'enseignement de la langue française
Pierre Boutan
- 32 L'éducation civique
François Audigier
- 33 L'enseignement de la philosophie
Bruno Poucet
- 34 L'enseignement de l'histoire
Annie Bruter
- 35 L'enseignement de la géographie
Jean-Pierre Chevalier
- 36 L'enseignement mathématique dans le primaire
et le secondaire
Renaud d'Enfert, Hélène Gispert
- 37 L'enseignement des sciences
Pierre Kahn
- 38 Du dessin aux arts plastiques
Renaud d'Enfert
- 39 Travail manuel, technologie
Joël Lebeaume
- 40 De la gymnastique au sport
Daniel Denis

ANTHOLOGIE

197 textes couvrant la période allant de 1599 à 2003

table des matières détaillée p. 1042

Repères chronologiques

Index thématique

Index des personnes

Les auteurs

AUDIGIER François, université de Genève

BELHOSTE Bruno, université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

BRUTER Annie, INRP, service d'histoire de l'éducation

BOUTAN Pierre, université de Montpellier 2, IUFM

CHARTIER Anne-Marie, INRP, service d'histoire de l'éducation

CHEVALIER Jean-Pierre, université de Cergy-Pontoise, IUFM

CHOPPIN Alain †, INRP, service d'histoire de l'éducation

COMPÈRE Marie-Madeleine †, INRP, service d'histoire de l'éducation

DANCEL Brigitte, université de Rouen

DENIS Daniel, université de Cergy-Pontoise, IUFM

d'ENFERT Renaud, INRP, service d'histoire de l'éducation

GARDET Mathias, université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

GISPERT Héléne, université Paris-Sud 11

GRANDIÈRE Marcel, université de Nantes, IUFM

JACQUET-FRANCILLON François,
université Charles-de-Gaulle Lille 3 et INRP

KAHN Pierre, université de Caen Basse-Normandie, IUFM

LAOT Françoise, université Paris Descartes

LEBEAUME Joël, université Paris Descartes

LOEFFEL Laurence, université Charles-de-Gaulle Lille 3

MARTIN Jean-Paul, université Charles-de-Gaulle Lille 3

OTTAVI Dominique, université de Caen Basse-Normandie

POUCET Bruno, université de Picardie Jules Verne

ROGERS Rebecca, université Paris Descartes

SAVOIE Philippe, INRP, service d'histoire de l'éducation

SAVOYE Antoine, université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

THIVEND Marianne, université Lumière Lyon 2

Avertissement

L'ambition de cette anthologie raisonnée est de saisir le mouvement qui a produit les phénomènes de l'éducation et de l'enseignement depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Pour ce faire, nous présentons un ensemble de textes et de documents d'archives provenant de l'univers éducatif tel qu'il s'est formé et a évolué dans ses contextes historiques – culturels et sociaux en général. Sont ainsi rassemblés, le plus souvent sur la base d'extraits, des livres savants, des brochures érudites, aussi bien que des recueils de lois et de décrets, des règlements nationaux ou locaux, des guides techniques pour les maîtres, des manuels pour les élèves, ou encore des rapports, des conférences, des témoignages, des récits, etc. C'est de cet ensemble que le lecteur tirera une vision contrastée de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, appréhendée comme une histoire sociale et culturelle et pas seulement politique.

Ce choix de textes historiques a une raison essentielle : plutôt que de visiter la galerie des portraits légendaires et ressasser les images convenues de la mémoire officielle de l'école, plutôt que de nous installer au seul niveau des principes formulés par les grands auteurs et leurs œuvres canoniques, nous avons voulu retrouver les problèmes rencontrés, élaborés, résolus ou transformés par les acteurs du champ éducatif, dans le cours de leur activité réelle. Du plus modeste des maîtres d'école au plus prestigieux des ministres ou des réformateurs, ces acteurs ont certes invoqué des ancêtres et se sont référés à des idéaux. Mais ils ont aussi, plus empiriquement, organisé toutes sortes de rencontres et d'échanges, ils ont procédé à toutes sortes de calculs, rédigé et appliqué des programmes, inventé et utilisé des moyens... ; bref, ils ont constitué un univers de pensée et d'action et produit une culture éducative et scolaire qui, à travers eux, n'a cessé de multiplier ses intérêts, de diversifier ses formes et d'imposer ses enjeux dans les sphères de la société moderne.

Nous avons choisi d'étudier les enseignements primaire et secondaire (sans oublier que ces distinctions sont postérieures à la Révolution) – à l'exclusion de l'enseignement supérieur. Nous n'avons pas négligé pour

autant d'autres institutions éducatives où s'exerce une action sur l'enfance et l'adolescence, voire sur les adultes.

Mais pour entrer dans un univers aussi complexe et divers, il n'était guère possible de déduire de l'intitulé « histoire de l'école » une ligne directrice unique. Il fallait un découpage beaucoup plus fin. C'est pourquoi nous avons divisé cette histoire en une quarantaine de thèmes, qui sont autant d'objets singuliers dans cette évolution générale – par exemple : la relation éducative, la formation des maîtres, l'enseignement de l'histoire, etc. À chacun de ces objets est consacrée une notice particulière, assortie d'une bibliographie spécifique.

On trouvera les textes d'anthologie dans la seconde partie de ce volume. Classés par ordre chronologique, ils s'étalent sur une longue durée, remontant parfois assez loin en amont du XVIII^e siècle. La première partie, quant à elle, contient l'ensemble des notices thématiques qui présentent ces textes, les attachent à leur domaine et aux questions spéciales de ce domaine, en les situant dans la période où ces questions sont apparues et ont produit leurs effets.

Les notices sont réparties en quatre parties. La première partie, *L'éducation et l'enseignement dans la société moderne*, ressaisit la formation des catégories mentales (politiques, morales, psychologiques, voire anthropologiques, etc.) qui, depuis trois siècles, structurent les pensées et les actions d'éducation. La deuxième partie, *Champs et institutions de l'éducation et de l'enseignement*, dessine la géographie et reconstitue les milieux évolutifs des pratiques, donc des problèmes que l'éducation pose à ses acteurs comme aux publics concernés (y compris ces catégories dont on se préoccupe plus tardivement : le « peuple », les filles, les orphelins, les « anormaux »). La troisième partie, *Formes et dispositifs d'enseignement*, décrit les normes les plus prégnantes du travail des élèves et des maîtres. La quatrième partie enfin, *L'enseignement scolaire et ses contenus*, s'intéresse à la formation des savoirs scolaires et à leur organisation dans des disciplines spécifiques, dont la liste n'a bien sûr pas été dressée ici avec exhaustivité, mais dont on sait la place qu'elles occupent dans la vie des institutions scolaires.

Comment lire cette anthologie ? Nous n'avons pas prévu de règle contraignante. Outre une lecture continue et patiente, qui part des notices et se

reporte ensuite aux textes qu'elles désignent, en suivant les principaux repères chronologiques et institutionnels, ce volume offre des possibilités de lectures buissonnières : on pourra prendre n'importe quelle notice et lire ensuite les textes correspondants, ou, à l'inverse prélever n'importe quel texte et, grâce à son « chapeau » de présentation, se reporter ensuite aux informations de la notice d'origine. Ainsi le lecteur pourra-t-il découvrir, nous l'espérons, la diversité et la richesse de la culture éducative qui est propre aux sociétés modernes.

François Jacquet-Francillon,
Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel

30. La lecture et ses apprentissages

Anne-Marie Chartier

Les méthodes d'apprentissage de la lecture font l'objet de débats récurrents: depuis les années 1970, du fait des échecs constatés à l'entrée au collège, cette question mobilise les enseignants mais aussi les parents d'élèves et de nombreux « spécialistes ». On s'interroge sur les pratiques des maîtres, sur les exercices et les progressions des manuels, sur les modèles théoriques adoptés par leurs auteurs. Et on prétend souvent que cet enseignement manquerait de bases scientifiques, d'outils performants et de praticiens efficaces. Au-delà des désaccords, il existe pourtant un fond d'évidences partagées. Savoir lire, c'est comprendre seul un texte inconnu et montrer qu'on l'a compris en répondant (par écrit) à des questions (écrites). Tout enfant de huit ans, à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, devrait « normalement » en être capable. Les progressions combinent ainsi deux grands types d'activités. D'une part, les élèves fréquentent des textes qui, même très brefs et très simples, apportent des informations, évoquent des personnages, des situations, des événements; d'autre part, des exercices d'apprentissage, d'entraînement et de révision leur apprennent à reconnaître les différentes graphies d'un son, à entourer un son dans un mot, à écrire des syllabes dictées, des mots connus, à déchiffrer des mots inconnus, à relire un texte, à compléter un texte à trous, etc. Même si on peut débattre sans fin de la valeur des textes et de la pertinence des exercices, leur présence ne fait pas question: apprendre à lire, c'est apprendre à traiter ensemble ces données hétérogènes. Les unes relèvent de petites unités (lettre/son, syllabes, mots), les autres d'unités de sens plus larges (blocs de mots, phrases, épisodes) et toutes doivent s'intégrer dans une « représentation mentale » unifiée du texte.

Or cette coexistence de « textes enfantins » (*Papa fume la pipe, Mélanie est une chipie*) et d'exercices de segmentation ordonnés (*a, pa, pa-pa, Mélanie/est/une chipie*) ne caractérise pas l'entrée en lecture de façon immémoriale: elle date du XX^e siècle. Sur quatre points (choix des textes, articulation des textes et des exercices, couplage de la lecture oralisée et silencieuse, contrôle de la compréhension), les évidences de l'an 2000 ne sont pas celles des générations passées. Comment se sont-elles mises en place? Quelles

conceptions antérieures de la lecture ont-elles délaissées ou combattues ? Pour comprendre les mutations de l'enseignement de la lecture depuis la Renaissance, il nous faut tenir provisoirement en suspens les définitions actuelles de la lecture et de ses usages, sociaux aussi bien que scolaires.

L'ère des Réformes religieuses et l'alphabétisation du peuple

À la fin du Moyen Âge, deux voies d'entrée dans la langue écrite existent. La première est la voie du latin. En même temps que les jeunes clercs en apprennent les rudiments (lettres, syllabes, mots syllabés) et s'entraînent à parler latin avec leurs maîtres et leurs compagnons, ils chantent aux offices, récitent les psaumes, apprennent les textes liturgiques. Au XVI^e siècle, les humanistes critiquent ce latin médiéval corrompu, mais facile à parler, à lire et à comprendre. Revenant aux grands auteurs de l'Antiquité, ils redorent le prestige du latin (langue sacrée et langue de la culture universelle, à l'écriture transparente), mais ils publient aussi dans des langues parlées qui n'ont pas encore de normes d'écriture et de prononciation, et contribuent à leur donner un statut légitime. La seconde voie est justement celle des langues vernaculaires, en usage dans les écrits des échanges commerciaux. Dès le XIV^e siècle, des « écoles d'abaque » s'ouvrent dans les villes marchandes pour enseigner l'arithmétique commerciale et la calligraphie. Après avoir été « dégrossis » sur un psautier latin à déchiffrer, les enfants apprennent à écrire/compter en langue vulgaire. Cependant, la masse de la population vit sans lire ni écrire, recourant en cas de besoin aux services d'un clerc. « Clerc », « lettré » et « instruit » sont trois termes encore synonymes.

Ce partage entre une masse « illettrée » et une minorité « lettrée » est bouleversé par les Réformes religieuses qui font naître le premier projet d'alphabétisation pour tous. Comme l'écrit avec enthousiasme le jeune Luther, rien ne doit s'interposer entre l'Écriture et le fidèle, quels que soient sa condition, son sexe et son âge (« *une misérable fille de fermier ou même un enfant de neuf ans* (1) »). Des catéchismes aident les pasteurs à faire lire la Bible aux fidèles. Après le concile de Trente (1545-1563), l'Église romaine engage à son tour les évêques et les prêtres à lier catéchisation et alphabétisation. L'initiative en revient aux ordres missionnaires autant

(1) M. Luther, *Œuvres*, Genève, Labor et Fides, 1957-1993, IX, p. 111.

qu'aux paroisses, « car il est bien plus facile d'instruire [dans la religion] un enfant qui sait lire » et « les livres servent comme de maîtres perpétuels à ceux qui savent s'en servir » (2). Les deux traditions séparées, conçues par et pour des « professionnels », les uns savants, les autres commerçants, vont nourrir la pédagogie des écoles inventées pour alphabétiser les enfants à des fins religieuses, non professionnelles.

La pédagogie de la lecture au XVIII^e siècle

Il faut plus d'un siècle pour aboutir au dispositif exposé par Jean-Baptiste de La Salle dans la *Conduite des écoles chrétiennes* (1720) TEXTE 6. C'est l'école gratuite du « lire, écrire, compter en français », d'où sortira en grande partie l'école primaire française. Elle est chrétienne, mais aussi utile socialement, ce qui fait sa popularité. Elle initie aux techniques du calcul commercial, à la lecture et, pour les meilleurs, à l'écriture des documents de la vie courante en milieu urbain (contrats, testaments, baux) ; elle rejette l'apprentissage élémentaire en latin, recrute les maîtres parmi ses bons élèves, impose une fréquentation régulière, six heures par jour, cinq jours par semaine (le jeudi est jour de catéchisme pour ceux qui ne vont pas à l'école).

L'école des Frères vise prioritairement une lecture oralisée, restreinte aux textes religieux et utilitaires. Le projet ménage une double entrée dans la lecture : les écoliers apprennent les rudiments par l'épellation syllabique traditionnelle (on épelle chaque syllabe en prononçant le nom des lettres qui la composent : *Enne-O*, puis la syllabe d'un bloc, *NO* ; *Té-Er-E*, *TRE*), pour arriver aux mots recomposés (*NO-TRE*, *PÈ-RE*, *Notre Père*). En même temps, ils apprennent par imprégnation les textes visés, dont le *corpus* est bien délimité. Ils récitent par cœur les textes qu'ils devront ensuite lire dans les livres ; ils en voient l'usage et la valeur, les uns aux offices, les autres à l'atelier ou à la boutique ; ils les retrouvent dans les premiers textes à déchiffrer. Le même projet de lecture religieuse sans écriture est présent dans nombre de pays protestants. Le livre est conçu comme une prothèse de mémoire, « maître perpétuel » à relire indéfiniment, non comme un support de nouveautés.

Cette pratique sociale de lecture restreinte est disqualifiée dans le monde

(2) J. de Batencour, *L'école paroissiale*, Paris, Pierre Targa, 1654, p. 233.

TEXTE 6 Jean-Baptiste de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, 1720.

urbain au XVIII^e siècle avec le développement de la presse (gazettes, journaux, pamphlets) et de l'édition (romans, essais, encyclopédies). Le passage de la lecture lente, collective, oralisée, à la lecture rapide, individuelle, silencieuse, est ressenti, à l'époque, comme une sorte de « révolution culturelle » aussi stupéfiante qu'inquiétante. Les autorités religieuses et savantes dénoncent cette avidité pour des nouvelles éphémères ou des nouveautés scandaleuses. On condamne le roman, dangereux et abêtissant (comme on condamnera, vers 1960, la télévision qui fait confondre réalité et fiction).

À côté de l'ancienne progression se développe alors une autre pédagogie de la lecture, venue des précepteurs préparant les enfants des milieux privilégiés à cette lecture « extensive » moderne. La capacité à déchiffrer est, pour eux, un préalable à toute lecture de texte. De ce fait, les exercices intensifs s'effectuent non plus sur des textes connus (les prières), mais sur des listes de syllabes de plus en plus difficiles (de « ba » à « phryn »), puis sur des listes de mots classés par ordre de longueur. La liste de syllabes s'allonge, le temps du déchiffrement aussi. Voyant tous ceux qui s'enferment dans ces préliminaires, Rousseau traite la lecture de « *fléau de l'enfance* ». Chacun s'évertue donc à inventer des procédés, logiques ou ludiques, pour alléger cette étape aussi douloureuse qu'incontournable. La question de l'échec lié aux « méthodes » est ainsi posée pour la première fois.

La lecture scolaire entre La Salle et Ferry : du B-A BA à la méthode syllabique

Guizot recommande, en 1833, pour toutes les écoles communales, urbaines ou rurales, l'organisation d'après le mode simultané des Frères des écoles chrétiennes (des « divisions » ou « classes » homogènes (3)) ; mais Guizot prévoit aussi, au-delà du « lire écrire compter », un enseignement des « éléments de la langue française » (grammaire et orthographe). Dans les nouveaux manuels qui sortent des presses à vapeur en millions d'exemplaires, les enfants patoisants doivent apprendre à la fois à lire et à parler le français. De ce fait, les maîtres leur demandent toujours d'apprendre et de réciter leurs lectures, dont les contenus sont d'ailleurs plus souvent profanes que religieux TEXTE 108. La « division », qui fait de plus en plus problème, est alors celle des débutants. Ceux-ci, désormais, ne peuvent plus s'aider de leur mémoire préalable du texte pour s'entraîner seuls à

(3) Voir notice 23 :
La classe et l'organisation pédagogique

TEXTE 108 Noël
Vauclin, *Les mémoires
d'un instituteur français*,
1895.

déchiffrer : même lorsque leurs effectifs ne sont pas pléthoriques, il leur faut des moniteurs-élèves pour valider leurs essais ou signaler leurs erreurs de novices devant les tableaux de syllabes. Un adulte à plein-temps serait plus efficace, mais cette tâche de « répétiteur » est jugée peu gratifiante et indigne d'un véritable instituteur : il n'y dispense aucun des savoirs exigés au brevet (orthographe, grammaire, arithmétique) qui font sa légitimité. On table donc sur un jeune venu apprendre le métier, ou sur l'épouse de l'instituteur **TEXTE 60**.

Deux innovations changent la donne sous le second Empire : le papier de cellulose fait baisser le prix des cahiers ; les plumes métalliques, quasi inusables, chassent les plumes d'oie, si difficiles à manier et à tailler – l'écriture peut commencer dès l'entrée à l'école. Les plus jeunes, à genoux devant leur banc, tracent sur l'ardoise des bâtons et des ronds (des I et des O). Les maîtres réclament bientôt des pupitres pour tout le monde et la « classe moderne » apparaît : quand il n'écoute pas la leçon du maître, chaque enfant est occupé silencieusement à écrire, tâche vérifiable ultérieurement. On constate vite les effets en retour de l'apprentissage de l'écriture sur la lecture. La mise en mémoire s'accélère, surtout quand les élèves s'exercent à copier les lettres et les syllabes de la leçon de lecture. Les nouveaux manuels partent des lettres les plus faciles à tracer (non plus B et A, mais I, U, M et N, lettres « bâtons » qui n'exigent pas de boucles). Puisque l'épellation se fait dans l'écriture, il devient possible de faire dire la syllabe entière directement, sans énoncer le nom des lettres qui la composent. Cette méthode est la méthode syllabique, qui met fin à la méthode épellative (celle du « B-A, BA » ou du M-U, MU), puisque les enfants lisent directement BA ou MU. Cependant, comme la méthode syllabique fait toujours segmenter les mots (« Ré-mi pé-da-le sur le vé-lo »), elle sera critiquée et stigmatisée par les adeptes de la lecture directe des mots entiers (méthode globale) comme « méthode du B-A BA », c'est-à-dire archaïque et mécanique. Quand le cours préparatoire à l'école élémentaire, dernière année de l'école maternelle, est rattaché au primaire, en 1887 (suite à la loi Goblet de 1886), tous les enfants commencent à lire à six ans et non à sept ans, au cours élémentaire. Entre 1887 et 1914, la loi d'obligation scolaire allonge la scolarité ordinaire en amont (au CP)

TEXTE 60 Jean-Jacques Rapet, « De l'organisation de l'enseignement dans les écoles primaires », 19 et 26 août 1860.

et en aval (on ne peut plus quitter l'école avant l'âge de douze ans), ce qui permet de consolider les apprentissages, à grand renfort de copies et de lectures collectives.

Des certitudes des années 1930 aux mutations des années 1960-1970

En 1923, les nouvelles instructions organisent un *curriculum* de lecture en sept ans : on vise le déchiffrage en fin de CP (être capable de lire les mots lentement et sans erreur, en en « déchiffrant » toutes les syllabes), la lecture courante en fin de CE1-CE2 (identifier les mots entiers et les oraliser rapidement sans syllaber), la lecture expressive en fin de CM2 (lire les phrases par « blocs de sens », en montrant qu'on comprend ce qu'on lit) et la lecture « expliquée » au cours supérieur. Celui-ci concerne bientôt tout le monde, puisque l'école devient obligatoire jusqu'à quatorze ans en 1936. Les « pédagogies nouvelles » incitent à considérer les « centres d'intérêt de l'enfant », mais la méthode globale, qui part d'un énoncé signifiant (une phrase et non un mot) pour aller vers la décomposition de ses éléments, n'est pratiquée en France que par les adeptes minoritaires de la méthode naturelle mise au point par Freinet [TEXTE 167](#). Celui-ci est, d'ailleurs, le seul à prôner une méthode d'apprentissage de la lecture appuyée sur la production d'écrits, grâce au texte libre et à l'imprimerie. Au certificat d'études, le candidat doit lire à voix haute un texte non préparé, jusqu'à ce que soit prévue une lecture silencieuse préparatoire (1938). Les leçons quotidiennes exercent cette pratique orale des lectures brèves, mais la lecture de livres, empruntés à la bibliothèque, ne concerne que les meilleurs élèves promis à des études longues.

Or la massification du secondaire des années 1960 modifie les exigences attendues de tous les élèves. Si l'on veut qu'un enfant sache lire et écrire de façon autonome en classe de sixième, de façon qu'il puisse apprendre ses leçons et faire ses devoirs, il doit pratiquer la lecture expressive dès le cours élémentaire, donc savoir lire couramment pour entrer en sixième. De ce fait, les taux de redoublement au CP s'envolent : en 1968, 75 % des élèves ont un an de retard en CM2 et près d'un élève sur trois a redoublé le CP. On débat sur les causes (neurologiques, affectives, sociales, pédagogiques) de cette épidémie de « dyslexie, maladie du siècle », que

TEXTE 167 Célestin
Freinet, *L'éducateur*,
1959.

certains imputent à la « méthode globale ». En effet, les professeurs du secondaire découvrent que nombre de leurs élèves, qui ne posaient pas problème en primaire, « ne savent pas lire », c'est-à-dire ne savent pas se débrouiller seuls pour lire dans leurs manuels.

La lecture silencieuse et autonome précoce, condition *sine qua non* d'une scolarité secondaire, devient donc l'objectif prioritaire des instructions officielles de 1972. On ouvre des centres de documentation et d'information (CDI) au collège, des bibliothèques-centres documentaires (BCD) à l'école. BCD et CDI permettent d'apprendre à lire seul des textes longs et variés : magazines, encyclopédies, livres de poche, dictionnaires, manuels. Après environ vingt ans de « crise de la lecture », cette mutation des exigences aboutit à ratifier de nouvelles évidences TEXTE 189. L'apprentissage de la lecture est reconnu comme un processus long, auquel est consacré le cycle des apprentissages, entre les âges de cinq et huit ans. On souligne que « lire, c'est comprendre », qu'on lise à voix haute ou mentalement ; la « lecture visuelle », l'objectif visé, doit être exercée le plus tôt possible, mais la « voie phonique » du décodage mettant en correspondance réglée lettre et son, de façon analytique, par décomposition de mots reconnus, ou synthétique, par combinaison de lettres formant des syllabes réunies en mots, est une aide et non un obstacle pour y parvenir ; la lecture « idéo-visuelle », par reconnaissance directe des mots sans décomposition, est reconnue comme une procédure experte, non une procédure d'apprentissage. Le maître a donc à aider les débutants autant pour la lecture des mots (difficultés concernant le code complexe du français) que pour la compréhension des textes (manque de familiarité avec le lexique et la syntaxe de l'écrit, ou avec les contenus évoqués). L'école maternelle doit rendre familiers le matériel graphophonique (comptines, jeux de rimes, écriture du prénom, entraînement au graphisme et à la reconnaissance des lettres) et la langue des livres (lecture d'albums). Dans le même temps, le taux de redoublants baisse, les classes spéciales pour enfants « déficients intellectuels » sont fermées ; l'objectif est d'intégrer dans leur classe d'âge tous les enfants (même handicapés, depuis la loi de 2005).

Des évaluations, nationales en CE2 et en sixième depuis 1989, ou internationales (PIRLS (4) à dix ans, PISA (5) à quinze) mesurent désormais les

TEXTE 189 Direction des écoles, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, *La maîtrise de la langue à l'école*, 1992.

(4) Programme international de recherche en lecture scolaire

(5) Programme international pour le suivi des acquis

performances moyennes en lecture et écriture. Les inquiétudes concernant les élèves en dessous de la moyenne alimentent les polémiques sur la baisse de niveau et nourrissent les pronostics alarmistes sur les risques encourus par ces futurs « illettrés », promis à des destins d'exclus sur un marché du travail en récession. En conséquence, avec l'élévation des exigences, l'école primaire se trouve au centre de polémiques récurrentes, puisqu'au collège obligatoire, les professeurs spécialisés peinent à intégrer des dispositifs d'aide pour les lecteurs malhabiles ou en difficulté sévère d'apprentissage. Faut-il attendre des nouvelles technologies des innovations qui permettraient de faire acquérir plus vite les automatismes de lecture et d'écriture avec des logiciels d'entraînement pour le déchiffrage ou l'acquisition de l'orthographe ? La masse des recherches accumulées depuis les années 1970 a permis d'affiner les diagnostics, mais n'a curieusement produit aucune « nouvelle méthode » d'enseignement de la lecture. En revanche, les pratiques de lecture-écriture sont devenues omniprésentes dans l'environnement social, du fait des nouvelles technologies qui concernent aujourd'hui le monde du travail et la vie quotidienne, autant que le monde des savoirs scolaires.

Ainsi, à l'obligation du savoir lire universel (religieux, profane, civique, culturel, puis technique, utilitaire, fonctionnel) s'est ajoutée l'obligation du savoir écrire, aussi nécessaire pour une scolarité longue que pour trouver un emploi. Alors que l'école cherche toujours à faire de ses élèves de « vrais lecteurs », qui puissent « tout lire », la mutation des usages sociaux de l'écrit est au cœur des tensions qui traversent les débats sur l'entrée en lecture, à l'aube du XXI^e siècle.

TEXTE 167

30 juin 1959

« La méthode globale, cette galeuse ! »

Freinet, Célestin (1896-1966)

Célestin Freinet a mis au point une « méthode naturelle » d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à partir de propositions d'enfants écrites au tableau par le maître, analysées collectivement par les élèves puis imprimées et stockées dans chaque cahier pour servir de matériel à lire et relire. Exclu de l'éducation nationale, il fonde une école privée à Vence qui, à la fin des années 1950, accueille nombre d'enfants en difficultés d'apprentissage autant qu'en recherche de pédagogie alternative. Quand la méthode globale est rendue responsable de l'épidémie des échecs en lecture (désignés globalement comme « dyslexies »), il réplique en rappelant les principes des pédagogies nouvelles et de la méthode naturelle. (A.-M. C.)

L'éducateur, 19, 30 juin 1959, pp. 25-31. Repris et développé dans Célestin Freinet, *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*, Paris, Marabout, 1975, pp. 133-145 [Extraits].

➤ NOTICE 30 : La lecture et ses apprentissages

Il faut dans toute période difficile trouver un bouc émissaire.

La méthode globale est aujourd'hui responsable de tous les maux dont souffre l'école.

Si les enfants lisent moins bien qu'autrefois, c'est la faute à la méthode globale. S'ils manquent d'attention et de concentration dans leurs devoirs, s'ils font trop de fautes dans leurs dictées ou dans leurs lettres, c'est évidemment la méthode globale qui en est la cause. La discipline elle-même, et donc la marche générale des établissements, en sont affectés. Qu'on revienne donc à la bonne règle préalable du B-A BA et aux exercices méthodiques ; qu'on enseigne les bases avant d'aborder le tout, et l'éducation refleurira. L'État sera sauvé.

Évidemment, ceux qui prononcent avec tant d'assurance ces condamnations définitives ne savent pas même ce que sont les méthodes globales. Ils ignorent sans doute que ces méthodes ne sont pratiquées inté-

gralement dans aucune école française, et que nous n'avons en France aucun manuel de méthode globale. Partout, dans toutes les écoles, on débute bien par ce qu'on croit être le commencement : le mot, la syllabe, les lettres avec seulement quelques appels timides à la compréhension naturelle d'ensemble qui occupent bien souvent dans les processus d'apprentissage non scolaire la première place. La méthode globale n'est employée dans aucune école française comme méthode de base, mais elle n'est pas moins déclarée responsable d'un désordre et d'une carence dont parents et éducateurs commencent à prendre heureusement conscience. Il fallait un exutoire à la crise actuelle de l'école. La classe est surchargée, les locaux trop étroits, le matériel d'expérimentation et de travail inexistant, les écoles mal construites et mal organisées, les éducateurs mal préparés et en nombre insuffisant.

Tout cela ne serait évidemment rien si on

n'employait pas la méthode globale. Et on ne sait par quel miracle, ce ne sont pas les instituteurs eux-mêmes qui portent cette accusation, mais des pères de famille, des ouvriers, des artisans, des chefs d'entreprise fort peu soucieux d'ordinaire des choses de l'école. Comme on englobe volontiers nos techniques dans cette réprobation, il nous faut tordre le coup, le plus vite possible, à ce nouveau monstre du Loch Ness, et essayer de rétablir la vérité.

Nous croyons d'ailleurs deviner l'origine de cette réprobation inconsidérée. Elle nous vient de Genève. Genève fut, entre les deux guerres, non seulement le siège de la Société des Nations, mais aussi comme le centre et le berceau de ce qu'on appelait alors la *pédagogie nouvelle*. Par je ne sais quel unique concours de circonstances, s'est trouvé là un noyau fécond de philosophes, de psychologues, d'éducateurs, de chercheurs dont l'influence a parfois été décisive dans l'évolution de la pédagogie contemporaine. Je ne dirai jamais trop, pour ce qui me concerne, ce que je dois à Pierre Bovet, Claparède, Ferrière, Mlles Audemars et Lafendel, Robert Dottrens... Attentifs à tout ce que le monde produisait de valable et d'utile dans le secteur éducation, ils ont naturellement étudié l'œuvre géniale du Dr Decroly qui, le premier, avait parlé de syncrétisme et de globalisme.

L'école restait universellement persuadée avant lui que l'éducation et l'acquisition des connaissances ne pouvaient se faire autrement que par les processus en honneur depuis toujours dans les écoles, et que l'enfant ne pourrait reconnaître et lire le mot chat que s'il avait au préalable étudié le son *ch* pour savoir que *ch* et *at* font *chat*. Le Dr Decroly avait eu l'audace

de penser et de dire que la scolastique pouvait se tromper et que c'était peut-être bien la tradition qui avait raison. [... Il a montré] par ses observations et expériences, que l'enfant est capable d'appréhender le mot et la phrase avant d'en distinguer les éléments constitutifs, mais à condition bien sûr que cette phrase soit insérée intimement dans le contexte de vie des individus.

[... Or] l'école a pris dans la méthode globale, la mécanique, mais elle a oublié la vie. [...]

C'est ce qui est arrivé à Genève, comme à Bruxelles d'ailleurs. On y a édité des manuels de lecture globale. On a prévu des textes illustrés que l'enfant doit lire globalement. Mais on a vite senti la nécessité d'aider prématurément ce processus naturel par un recours à la lecture analytique. Et sont nées ainsi, en Suisse et ailleurs, des méthodes mixtes qui ne sont qu'un amalgame sans vertu. Dans un mouvement de mauvaise humeur, une administration qui a trahi l'esprit de Genève a condamné et interdit la lecture globale.

L'événement a évidemment fait scandale et autorité. Il est facile aujourd'hui, de partir en guerre contre une méthode que la scolastique a détériorée et pervertie.

Essayons donc de faire le point. Les principes de la méthode globale, non seulement en lecture mais pour toutes les disciplines, tels que les a établis le Dr Decroly et que nous venons d'examiner, sont indéniables. On en contestera l'application en éducation. Il est exact que l'emploi scolastique de la méthode globale n'est pas sans risques ni inconvénients.

1. On met au compte de la lecture globale ainsi scolarisée le fait que les enfants écrivent

moins bien qu'autrefois. [...] Mais nous apportons du moins la preuve que les enfants qui ont appris à lire et à écrire avec notre méthode globale naturelle, sans passer par aucun stade analytique, ont une belle écriture courante dont nous donnons quelques spécimens. La responsabilité de la vraie méthode globale ne saurait être mise en cause.

2. Les enfants d'aujourd'hui lisent moins bien et avec beaucoup moins de rectitude que ceux qui ont été formés à la dure discipline de la vieille école. Et c'est malheureusement souvent exact. Les enfants soumis aux méthodes hybrides dont nous avons déjà dit le danger ont souvent une lecture exagérément globale. Ils se contentent de deviner l'ensemble et fabriquent des mots en fonction de cet ensemble, sans un suffisant recours à la contexture des mots.

[... *Dans nos écoles*] si le texte écrit au tableau et imprimé dit : « Avec une pile et une ampoule, Mimi nous fait de la lumière », l'enfant ne pourra pas interpréter : « Avec une pile et une poule » parce qu'il se rendrait compte aussitôt, sans le secours du maître, qu'il dit là une sottise, et il s'appliquerait à rectifier. La méthode globale bien comprise est exigeante dans la fidélité de la traduction. C'est la méthode scolastique, qu'elle soit analytique ou mixte, qui, parce qu'elle est mécanique et non obligatoirement liée au sens, s'accommode fort bien de ce relâchement. Mais si cette tare est le fait de toute méthode scolastique qui dissocie technique et signification, comment se fait-il que les méthodes d'autrefois n'aient pas eu les mêmes travers ? Ce qui est aussi incontestable.

Il faut, à notre avis, incriminer ici non

seulement la méthode scolaire, mais aussi l'évolution et la détérioration du milieu.

3. Toute notre vie contemporaine est axée sur le globalisme sans contrepartie de consolidation analytique. [...] Avez-vous vu votre enfant lire son journal illustré ? Il regarde l'image et réagit d'abord à l'image seule, donnant parfois lui-même le texte possible du drame que ces images suscitent en lui. Ensuite, mais ensuite seulement, il jette un coup d'œil sur le texte. Il ne s'agit pas de le lire syllabe à syllabe ou mot à mot, ni même globalement. Il n'en a d'ailleurs ni le temps ni le désir. À quoi lui servirait cet effort ? Il promène son œil distrait sur un texte si compact qu'il est d'ailleurs souvent illisible. Et sur la base de cette vision rapide, il reconstitue le texte à sa convenance. Il intervertit ou déforme à sa fantaisie les groupes de mots, change les phrases, en estropie d'autres. Et finalement ce qu'il lit ou comprend n'a plus aucun rapport avec le texte véritable. C'est malheureusement ce mode de lecture qui risque d'imposer sa prépondérance, parce que l'enfant y passe beaucoup plus de temps qu'aux exercices scolaires et qu'il s'y donne avec beaucoup plus de passion, ce qui est évidemment une cause majeure d'influence sur le processus général de lecture. C'est contre ce mal à dénoncer et à contrebattre que nous nous évertuons. Quand nous mettons au point notre texte libre, quand l'enfant lit ce texte au tableau ou sur l'imprimé, l'auditeur proteste dès que l'original est quelque peu déformé. L'élève doit faire nécessairement effort pour combiner une vision fidèle du détail avec la compréhension synthétique de l'ensemble, ce qui est le processus général de la lecture. Ce

processus normal, ce n'est ni Decroly ni nous qui l'avons inventé. Nous l'avons introduit à l'école. De tout temps l'enfant a éprouvé le besoin de soutenir la lecture analytique, syllabe par syllabe et mot à mot par un mécanisme global sans lequel toute lecture serait impossible. [...]

4. Les enfants d'aujourd'hui ont une orthographe beaucoup plus défectueuse que les enfants d'il y a trente ou quarante ans et les adultes aussi, dirions-nous. Cela est aussi incontestable. Nous nous trouvons dans nos classes devant une grosse majorité d'enfants qui font une faute à chaque mot : fautes d'accord, mais surtout fautes d'inattention. C'est, dit-on, parce qu'on ne leur a pas enseigné ou imposé de se surveiller et qu'ils écrivent comme si cette orthographe n'avait aucune importance.

– Abandonnez la globale, nous dit-on, et revenez aux vieilles méthodes d'autorité d'autrefois qui du moins enseignaient l'orthographe.

Voire !

Ce défaut incontestable, avons-nous dit, est le corollaire de l'erreur d'apprentissage que nous avons dénoncée. L'enfant voit défiler les mots à une allure qui ne lui permet pas la reconnaissance minutieuse de leur forme vraie et de leur structure. Et comme il lit au hasard de son imagination, il écrit au hasard de sa plume sans que la forme et l'orthographe puissent être un tant soit peu liées à son propre comportement. C'est le contraire qui serait étonnant. Il ne servira à rien, ou à pas grand-chose, d'en revenir à une méthode autoritaire qui ne rétablira point les circuits intimes détruits ou faussés. Il nous faut don-

ner un sens affectif et humain aux textes lus et écrits. [...]

Nous recevons à notre école Freinet de Vence une proportion sans cesse croissante de ces élèves dont les déficiences nous apparaissent comme le fruit des erreurs et des insuffisances que nous avons signalées. Ils ne manquent pas d'intelligence, mais ils n'ont pas pu surmonter le hiatus que les circonstances actuelles posent entre les méthodes scolaires et la vie du milieu. Ils n'ont pu résister à la désadaptation qui en est résultée. Pour vivre, ils se sont installés tant bien que mal et parfois avec un certain succès, dans le milieu extrascolaire et sont restés comme imperméables au milieu scolaire. Ils ne veulent plus travailler. Ils ne savent pas lire. Ils ont une orthographe déroutante et semblent perdus à jamais au point de vue intellectuel et culturel. Nous les rattrapons par nos techniques, plus ou moins vite selon la profondeur des tares dont ils sont affectés. Nous rétablissons les circuits et redonnons une santé intellectuelle en motivant écriture et lecture par le texte libre, en les entraînant au travail minutieux et fini par la composition typographique, la gravure du lino et le tirage délicat des textes. Nous assistons alors à une guérison dont la rapidité varie certes avec les individus. Elle peut se faire attendre un an et plus, mais elle vient. Les tares dont on accusait les enfants disparaissent avec nos méthodes naturelles qui sont, à l'image de la vie, tout à la fois analytiques, syncrétiques et globales, au service du comportement profond des êtres à éduquer.

5. Il est de mode de mettre sur le compte des méthodes globales les tares de dyslexie que les psychologues et les pédagogues consi-

dèrent aujourd'hui comme une maladie nouvelle dont ils cherchent en vain le virus. Il y a dyslexie lorsque, sous l'effet de troubles dont on ignore l'origine, l'enfant commet dans son écriture des anomalies inexplicables et tenaces. [...] Redonnons un sens, un esprit à son écriture. L'enfant sentira lui-même la portée de son erreur et se corrigera immanquablement. Il est enfin une constatation générale : la dyslexie n'existe absolument pas dans les écoles travaillant selon nos techniques et nos enfants qui en sont affectés s'y guérissent.

Dans l'actuelle querelle des méthodes, voilà des résultats qui mériteraient d'être examinés de très près, mesurés et commentés par des éducateurs [...].

6. On accuse enfin les méthodes globales de l'impuissance croissante des enfants à faire un effort. À tel point qu'on se demande si une éducation autoritaire ne serait pas mieux en mesure d'enrayer le mal, et si l'âge d'or de la pédagogie n'est pas dans les traditions du passé plutôt que dans les audaces des chercheurs contemporains. Nous en avons assez dit pour qu'on comprenne à quel point cette dispersion des enfants, l'impuissance où ils se trouvent de se concentrer pour une œuvre majeure, sont la conséquence de ce grave défaut d'éducation qui accentue le hiatus permanent entre la vie conventionnelle d'une classe et les normes déséquilibrantes d'un milieu mouvant et dynamique. Nos enfants sont trop souvent comme sur un arbre secoué par la tempête. Ils s'accrochent aux branches et se laissent

balancer au rythme du vent en attendant que passe l'orage. [...]

Essayons maintenant de résumer :

1. Le principe de la globalisation est indéniable et n'est d'ailleurs pas, dans la réalité, une découverte récente.

2. Mais le principe de globalisation n'est nullement exclusif de toute analyse ni d'une attention particulière aux éléments constitutifs de l'ensemble.

L'analyse ne saurait se suffire sans globalisation et inversement. Une bonne méthode doit faire fonds en permanence sur les deux processus comme cela se produit dans toute acquisition naturelle vitale.

3. D'autant plus – et on l'a souvent négligé – que le fonctionnement de ces processus n'est pas exactement le même chez tous les individus et ne saurait être préétabli comme règle uniforme et obligatoire. [...] C'est pourquoi une bonne méthode – et elle ne peut être que naturelle – ne doit être ni exclusivement globale ni exclusivement analytique ; elle doit être vivante, avec un recours balancé et harmonieux à toutes les possibilités que porte en lui l'enfant obstiné à se surpasser, à s'enrichir et à grandir. La solution des problèmes pédagogiques de l'heure ne saurait être en tout cas dans un retour aveugle à des pratiques d'autoritarisme dont nous n'avons que trop souffert. La vie marche et nous devons marcher avec elle, attentifs à ce qu'elle nous vaut de constructif et d'éminent dans le monde que nos enfants auront à dominer et à asservir.