

Les méthodes de lecture au XIX^{ème} siècle

CHRISTIANE JUANEDA-ALBAREDE

Nous présentons ci-dessous la suite de l'article de CHRISTIANE JUANEDA-ALBAREDE consacré aux méthodes d'enseignement de la lecture en France au XIX^{ème} siècle (cf A.L. n° 37, mars 92, pp.44-55).

Dans la première partie, l'auteur montrait à travers l'exemple – parmi beaucoup d'autres – de la méthode PEIGNE comment les très nombreux auteurs de manuels s'étaient efforcés d'améliorer l'enseignement de la lecture en se préoccupant de la compréhension. Dans cette partie, elle présente le deuxième volet de cette "révolution pédagogique" qu'ont constitué les méthodes dites des "mots entiers".

Ces tentatives – minoritaires, de peu d'audience et souvent objet de dérision – pour rompre avec les méthodes synthétiques et alphabétiques, en même temps qu'elles révèlent l'originalité de certains précurseurs, montrent que le combat de la lecture ne date pas d'hier !

III LES MÉTHODES QUI PRIVILÉGIENT LA COMPRÉHENSION : LES "MOTS ENTIERS"

Si l'on y joint P. KERGOMARD, et P. PASSY (67) inventeur de l'alphabet phonétique international, neuf concepteurs de méthodes du XIX^{ème} siècle peuvent être considérés comme des auteurs d'avant garde. Reprenant la théorie de l'abbé de RADONVILLIERS (68) mise en pratique par N. ADAM dans le contexte d'un enseignement préceptoral, ils ont privilégié en premier lieu la compréhension. Ne se contentant pas, après l'acquisition de quelques syllabes, d'offrir aux enfants la lecture de mots, ils écartent, dans un premier temps, la présentation de lettres et de syllabes pour lui substituer la lecture de MOTS ENTIERS, dès le tout début de l'apprentissage.

Le premier de ces neuf auteurs ; Émile GORGERET, connaissait la conception de N. ADAM, cette méthode où l'on apprend "*à lire aux enfants, sans leur parler (ni) des lettres, (ni) des syllabes*". Il n'en nomme pas, pour autant, l'auteur : selon les informations qu'il possède il aurait "gardé l'anonymat" (69). Neuf ans plus tard, pourtant; GORGERET revendique la paternité des méthodes de MOTS en France (70). Il est vrai que la méthode de Joseph JACOTOT parue en 1823 a fait son chemin alors que la sienne est passée totalement inaperçue.

Si elle n'a pas toujours été appréciée, si elle a le plus souvent été critiquée, mise à l'écart, tournée en dérision, elle a eu le "privilège", au moins, de ne pas être ignorée et a bénéficié de plusieurs éditions - 7 - jusqu'en 1852 (71), alors que la méthode de LASTEYRIE DU SAILLANT n'en a eu que trois (72), celles de PETIT (73) et de DEWIK-POTEL (74), une chacune. En revanche, dans la seconde moitié du siècle, la méthode de Madame NASLIN (75) a été éditée sept fois et celle de G. et M. TOUSSAINT (76) a "duré" jusqu'en 1938.

Pour favoriser, dès le départ, la lecture des mots entiers ces neuf auteurs utilisent la plupart des procédés et moyens d'enseignement conçus par l'ensemble des "methodistes" qui s'intéressent au problème de la compréhension, en mettant toutefois plus particulièrement l'accent sur certains aspects de l'apprentissage. C'est ainsi qu'ils privilégient essentiellement la liaison langage-lecture. La lecture des "énoncés" proposés aura, effectivement, plus de chance d'être comprise si les mots sélectionnés sont CONNUS, présentés dans un contexte psychologique approprié, en étroite liaison avec la démarche choisie. Ils soulignent également l'importance de la perception visuelle. Ces facteurs déterminants, selon eux, pour l'accès à la compréhension, occupent une large place dans leurs écrits respectifs.

Liaison langage-lecture

Si la liaison de la lecture et de l'écriture est souvent pratiquée par les auteurs s'intéressant à la

compréhension, celle du langage et de la lecture apparaît absolument nécessaire aux "méthodistes", partisans des méthodes de mots, l'influence bénéfique d'un apprentissage sur l'autre leur paraissant évidente.

Comme Nicolas ADAM, qu'ils citent, G. et M. TOUSSAINT prennent appui sur la langue maternelle de l'enfant. Ils ont bien conscience d'appartenir au courant des pédagogues qui pratiquent la méthode des mots entiers ou mots "normaux" si l'on se réfère à la pédagogie allemande. Les pédagogues français du XIX^{ème} siècle, qui appartiennent à ce courant, procèdent sensiblement de la même manière en liant plus ou moins fortement langage et lecture. DE WIK-POTEL, lorsqu'il prépare sa "leçon" pour l'enfant qu'on lui a confié, *"dresse une liste de mots que (son) petit élève avait pu retenir depuis cinq ou six ans qu'on lui enseignait la lecture"*.

F. PETIT procède de la même façon puisqu'il prend en compte les connaissances des enfants dans ce domaine à leur entrée à l'école (77). Nous avons vu que P. KERGOMARD ne procédait pas autrement. C'est à partir de ce *"vocabulaire de circonstances"* que s'acquiert la lecture, les mots qui décrivent l'environnement familial à l'enfant, ce qu'il aime, *"le gâteau saupoudré de sucre, bourré de confiture et débordant de crème"* liste à laquelle F. PETIT ajoute *"les bonbons, les joujoux"* (78), alors que Ch.-Ph. LASTEYRIE DU SAILLANT demande d'une façon plus générale de *"ne présenter à l'esprit des enfants que des pensées qu'ils puissent comprendre"* (79).

Remarquons que, seul, J. JACOTOT ne part pas de mots réellement connus des jeunes enfants. C'est le reproche qui lui a été adressé à maintes reprises y compris par ceux qui, comme DE WIK-POTEL, lui emboîtent le pas.

Le vocabulaire utilisé par E. GORGERET, Madame V. NASLIN et Paul PASSY, même s'il s'écarte du cadre familial des enfants, leur convient cependant puisqu'il s'agit essentiellement de noms d'animaux, au démarrage, tout du moins pour Madame NASLIN.

Afin de bien s'adapter à la "psychologie" infantine, les textes retenus pour cette marche "naturelle" adoptent non seulement des mots connus des enfants, mots "entiers" proches de leur univers, mais souvent ils les intègrent dans de véritables histoires ou historiettes, dans *"un livre présentant un sens complet"* qui répond au vœu de N. ROUSSEL (80). L'enfant peut ainsi, encore plus facilement, en appréhender la signification. Ce sont des histoires complètes, comme chez GORGERET, JACOTOT, LASTEYRIE et NASLIN, ou des "histoires" de mots comme chez DE WIKPOTEL et TOUSSAINT.

Parmi les auteurs de ces méthodes "analytiques" (81), seul JACOTOT utilise un texte qualifié par certains, détracteurs ou non, d'"excentrique". Cette histoire de Calypso, d'Ulysse et de Télémaque, en effet, ne passionne certainement pas les jeunes enfants au moment où ils apprennent à lire, même si on leur en explique progressivement la signification.

La méthode de JACOTOT qui s'apparente à celle de N. ADAM, correspond, par sa démarche, à la "psychologie" infantine, mais le texte de lecture proposé à l'enfant n'est pas en rapport avec ses intérêts. C'est là un des "paradoxes" de JACOTOT : une démarche en accord avec la "psychologie" de l'enfant, un texte qui ne lui est pas adapté.

Pour s'assurer que les mots utilisés dans leurs méthodes de lecture sont ou seront, effectivement, connus des enfants, les auteurs ont recours à divers types d'explications, avec les différentes formes qu'elles peuvent revêtir, explications des mots et des phrases solidaires du choix proposé. Certains pratiquent simultanément le contrôle, plus ou moins systématique, de la compréhension de cette sélection de mots.

Nombreux sont les auteurs qui se soucient de la compréhension. Ceux qui optent pour les "mots entiers" sont probablement encore plus attachés à cet aspect de la lecture totalement prioritaire pour

eux puisqu'ils écartent, dès le départ de l'apprentissage, tout mécanisme, pour se focaliser immédiatement sur la compréhension.

Comme N. ADAM, GORGERET, JACOTOT, LASTEYRIE, DE WIK-POTEL, PETIT, G. et M. TOUSSAINT et Madame NASLIN rejettent lettres et syllabes, "*éléments arides*" qui ne portent en eux aucune idée, aucune vie. Ces éléments vides de sens éliminés et remplacés par les mots, les auteurs s'ingénient à conduire les enfants vers leur compréhension et à la contrôler.

Des mots choisis avec soin, adaptés à la "psychologie" des enfants; à leurs préoccupations et à leurs intérêts, témoignent de ce souci des auteurs. Pour DE WIK-POTEL, ce sont les prénoms, pour GORGERET et NASLIN, les noms d'animaux, pour LASTEYRIE, TOUSSAINT et de nouveau NASLIN, les mots de la vie quotidienne, "*Jeux, habitudes, goûts des enfants*", le plus souvent intégrés dans de courtes histoires et dont la signification, pour cette dernière notamment, est contrôlée par quelques questions.

Les vignettes et gravures de toutes sortes sont à l'honneur chez ces pédagogues pour faciliter la compréhension, à l'exception toutefois de JACOTOT. G. et M. TOUSSAINT souhaitent même, dans la mesure des possibilités, que l'objet qui va être choisi comme sujet d'étude soit placé *in natura* sous les yeux des élèves. Ainsi se justifie leur sous-titre : méthode des mots concrets. Cette iconographie abondamment présente, s'accompagne d'"*adroites explications*" qui intéressent l'enfant et "*excitent sa curiosité*".

"*Chaque maître ou maîtresse, précise Madame NASLIN, peut rendre la leçon intéressante par une courte explication...*", les mots qui ne sont pas "*familiers aux enfants*, ajoute LASTEYRIE, *exigeront une explication*", alors que G. et M. TOUSSAINT préconisent, avant chaque lecture de mots, une "*leçon de choses et de langage*", leçon de choses fort prisée en cette fin de XIX^{ème} siècle. Cette démarche intuitive à laquelle bon nombre de pédagogues et d'auteurs de méthodes font référence, depuis la diffusion du rapport de F. BUISSON, paraît ici particulièrement bienvenue, et, telle qu'elle est conçue, ne peut que contribuer à la compréhension de la lecture. Laissons G. et M. TOUSSAINT présenter les exercices intuitifs et les exercices de langage qui précèdent la présentation des mots à lire :

“ Exercices intuitifs et exercices de langage - Les leçons de choses ou plutôt les exercices intuitifs et les exercices de langage créent sans cesse dans l'esprit des enfants un fonds d'idées ou de notions simples, très claires, leur donnent la connaissance exacte des termes et leur permettent de s'exprimer par la suite avec des mots justes et des phrases correctes.

Ces exercices développent les sens et forment la langue de l'enfant ; mais pour rester constamment à sa portée, ils doivent être faits avec méthode, avec prudence et précaution. Le tact du maître élémentaire consiste à ne jamais sortir, au début, de l'horizon de son jeune élève. Qu'il s'occupe uniquement du monde des idées et des notions des enfants et de leur expression au moyen du langage. Il semble même que le premier enseignement de la langue maternelle doive se borner à l'étude des noms concrets, des notions et des idées concrètes : connaissance de la chose et connaissance du terme correspondant. Donné et poursuivi parallèlement dans ces deux sens l'enseignement est bon, mais malheureusement c'est là un idéal qui n'est jamais atteint ; car les deux séries connaissance des choses et connaissance des termes ne marchent que le plus rarement de front, parce qu'elles se développent en dehors de l'enseignement, parce que chaque élève à son entrée dans le monde nouveau de l'école apporte un fonds de langue qui lui est propre, dans lequel beaucoup de mots, beaucoup de tournures n'ont pas leur signification exacte et qu'il saisit alors les choses à sa façon. La langue d'un enfant de six ans diffère de celle d'un de cinq ; celle de l'enfant de l'ouvrier n'est pas celle de l'enfant de l'employé ; la langue du maître de vingt ans n'est pas celle du maître de trente et elles ne sont ni l'une ni l'autre celle des enfants. C'est sur un fondement peu solide, qu'il ne connaît pas bien, que le maître doit bâtir son édifice, et il serait préférable qu'il l'eût

à construire de fond en comble, car il n'aurait pas à compter avec les idées incomplètes, obscures ou fausses, avec les mots incompris ou à demi-compris de son jeune élève, qui en entraînent fatalement d'autres à leur suite ”

G. et M. TOUSSAINT font appel dans leur manuel à différentes "méthodes" associées à des procédés divers, tout d'abord à l'analyse et à la synthèse induites par l'utilisation des "mots entiers" dès le début de l'apprentissage, puis à l'"intuition" pour créer le "*fonds d'idées*" nécessaire. Si tous les auteurs de manuels qui se prévalent de la méthode intuitive n'utilisent pas une marche "analytique", la plupart de ceux qui partent des mots "entiers" adoptent des procédés "intuitifs" qui évitent l'arbitraire et l'artifice, idée chère à PESTALOZZI reprise par F. BUISSON dans son rapport. Nous avons constaté que les auteurs de manuels qui, en fin de siècle, font appel aux exercices intuitifs liés au langage, pour accéder plus facilement à la compréhension, constituent un groupe important, même si c'est la démarche synthétique qui est le plus souvent conservée au sein de leurs méthodes. Parmi ces nombreux "méthodistes", rares sont ceux qui mettent l'accent comme G. et M. TOUSSAINT sur les difficultés de ces pratiques. G. et M. TOUSSAINT en font, en effet, une analyse à la fois linguistique, pédagogique et "sociologique". Ils attribuent les difficultés rencontrées par maîtres et élèves à ce que nous appelons actuellement le "niveau de langue", niveau de langue qui diffère d'un enfant à l'autre en fonction de son âge et de son milieu social, qui diffère aussi d'un maître à l'autre pour ce dernier n'est évoqué que le paramètre de l'âge... alors qu'est soulignée la distorsion qui existe entre la langue du maître et celle de l'enfant. Ainsi l'origine sociologique" des difficultés commence à s'exprimer dans un ouvrage de pédagogie pratique, avec remèdes à l'appui, pour faciliter l'accès à la compréhension du langage courant en liaison avec celui de la lecture.

Les mots "entiers" étant tout d'abord perçus visuellement, en même temps qu'il mettent l'accent sur la nécessité du langage et de la lecture, les auteurs des méthodes "analytiques" s'attachent au développement de la perception visuelle : un mot finement perçu aura plus de chance d'être rapidement "re-connu" et compris.

La perception visuelle

Le souci du développement de la perception visuelle est particulièrement sensible chez JACOTOT, DE WIKPOTEL, F. PETIT et Madame NASLIN.

DE WIK-POTEL, pour sa part, prenant exemple sur JACOTOT, lorsqu'il procède avec les enfants à la décomposition et à la recombinaison des prénoms choisis comme base d'étude, insiste sur la perception des lettres et sur leurs caractéristiques, aidé par les moyens mnémotechniques "*qui plaisent beaucoup aux élèves et hâtent prodigieusement leurs progrès*".

F. PETIT, quant à lui, pense que "*le moyen certain, prompt, complet*" pour les enfants "*de pouvoir seuls, et dès les premières leçons, utiliser les éléments de lecture*", est non seulement l'emploi des "*gravures*", mais aussi de "*caractères différents*".

La vigilance de F. PETIT à ce sujet rejoint celle de Madame NASLIN qui précise sa position lorsqu'on lui objecte que la méthode des mots entiers est pernicieuse pour l'orthographe "*j'ai pu me convaincre que des yeux habitués à juger de la physionomie des mots seront choqués d'une mauvaise orthographe et s'apercevront bien vite de ce qui manque ou de ce qu'il y a de trop à un mot*".

Nous avons vu l'intérêt des concepteurs de méthodes du XIX^{ème} siècle pour une présentation matérielle des manuels susceptible de favoriser la lecture : utilisation des couleurs, caractères

typographiques variés, disposition claire. Les auteurs des méthodes de mots entiers y ajoutent ce qu'on appelle actuellement la discrimination fine des lettres déjà proposée par N. ADAM et fortement préconisée par PESTALOZZI. WIK-POTEL ne cache pas qu'il s'est inspiré des théories de PESTALOZZI pour concevoir sa méthode qui met en valeur la forme des lettres et nécessite une importante perception visuelle.

Chez WIK-POTEL, l'attention portée à la perception visuelle, la démarche et les procédés choisis, étroitement soudés, aboutissent à *"sa réforme didactique"*. Tous les partisans des méthodes de mots ont nécessairement adopté une démarche et des procédés qui valorisent les mots sous leurs différents aspects, particulièrement les aspects visuel et graphique, toujours en relation étroite avec la découverte des significations. Chaque auteur cependant conserve une originalité certaine.

Originalité des procédés liés aux démarches

WIK-POTEL insiste particulièrement sur le procédé qu'il utilise de *"décomposition"* et de *recomposition* inspiré, à coup sûr, de JACOTOT.

Comme N. ADAM, il rejette l'"alphabet" et l'épellation, cette *"cendre qui obstrue le feu"* ; *"pourquoi ne pas adopter la marche tracée par la nature"* feint-il d'interroger en établissant, lui aussi, une parallèle avec l'apprentissage de la langue maternelle ? Après ces préliminaires, il présente *"la réforme didactique mise en pratique"* dans sa méthode :

"Commencer par la lecture des mots ;

Synthèse et analyse simultanées

Décomposition et recomposition, sont les moyens dont le but est la lecture des mots.

La décomposition n'est plus l'épellation : l'épellation est machinale, la décomposition est intellectuelle.

Que les élèves considèrent attentivement l'ensemble figuratif des mots !

Qu'ils étudient les ressemblances et des dissemblances ! Que tous les mots soient anatomisés !"

Le vocabulaire de WIK-POTEL, très personnel, décrit d'une manière à la fois imagée et rigoureuse, la progression souhaitée pour la mise en œuvre de sa méthode : une observation extrêmement attentive des mots à lire, grâce aux procédés de décomposition et de recomposition qui se substituent avantageusement à l'épellation traditionnelle et mécanique en favorisant une activité intellectuelle certaine.

GORGERET, qui se recommande, en quelque sorte, de la conception de N. ADAM, part également du *"composé"* pour aboutir au *"simple"*, du mot entier qui représente un objet *"physiquement"* connu, à ses éléments, non sans s'être insurgé dans son avant-propos, contre les *"méthodes créées en sens inverse de la marche naturelle"*. C'est encore dans l'avant-propos qu'il présente brièvement mais concrètement sa méthode comportant soixante-quatre dessins d'animaux accompagnés de leur nom, les textes contenant la description des animaux étant réservés à la deuxième partie du livre. Madame NASLIN, trois décennies plus tard, précise que sa *"méthode n'est que celle de la nature"*. Elle poursuit en expliquant que : *"lorsqu'on apprend à parler à un enfant, ce ne sont pas les éléments des mots qu'on lui enseigne, mais bien les mots eux-mêmes"* et que *"lorsque, plus tard, il commence à faire des phrases, ce ne sont pas non plus les éléments du langage, mais bien des phrases toutes faites qu'on lui apprend"* ; elle achève en notant que *ce n'est que lorsque son intelligence est un peu développée qu'on lui fait connaître les principes de la langue qu'il parle"*. Madame NASLIN dit s'inspirer des méthodes anglaise et américaine et apporte une précision intéressante en faisant remarquer *"qu'elle ne repousse point complètement la méthode d'épellation, puisque les mots qui sont en tête de chaque leçon doivent être épelés"* ; *"seulement, conclut-elle,*

l'épellation n'est point la base de la méthode elle n'en est qu'un accessoire". Aucun de ces neuf auteurs n'évacue les exercices qui conduisent à la présentation des syllabes et des lettres. Tout comme N. ADAM qui, après l'étude de quelques mots "entiers", passait à l'étude des éléments, ces auteurs du XIX^{ème} siècle proposent, à la suite de l'étude de mots qui est la "base" de leur méthode, un travail systématique sur les syllabes et les lettres entrant dans leur composition, mais seulement une fois les mots entiers bien compris et bien acquis.

PETIT et TOUSSAINT prennent, eux aussi, pour point de départ, des mots entiers avec certaines nuances au niveau de la démarche. JACOTOT adopte la même marche mais en partant : d'une phrase et non d'un mot, et LASTEYRIE DU SAILLANT conçoit son livre de lecture *"en le faisant commencer par un certain nombre de mots monosyllabiques"* ; ce sont, en fait, des "mots entiers", mais sélectionnés de façon à ce qu'ils ne comportent qu'une syllabe. Il a fait ce choix car il pense, comme les partisans de la méthode "des mots entiers" qu'une suite de monosyllabes qui présentent *"un sens et des idées"* avec lesquelles les enfants *"sont déjà familiarisés"* leur facilite la tâche et la rend plus agréable que la répétition des syllabes *"vides de sens"*.

Pour PETIT, les mots "entiers" sont représentés par les gravures des objets correspondants, alors que G. et M. TOUSSAINT souhaitent que les objets eux-mêmes soient présentés aux enfants, à chaque fois que c'est possible. La première édition du manuel de TOUSSAINT, mentionnée à la Bibliothèque Nationale, date de 1921; il est probable que celle de l'Institut National de Recherche Pédagogique est antérieure et date de la fin du XIX^{ème} siècle, puisque les auteurs y précisent que *"Jacotot eut l'idée, dans notre siècle..."*. L'avantage que les auteurs reconnaissent à la méthode des "mots normaux", c'est d'ouvrir *"immédiatement le chemin de l'enseignement intuitif de la langue"*. *"Cet enseignement", qui commence avec une chose, "donne aussitôt à l'élève le moyen de lire et d'écrire le nom entier de cette chose"*. Ils affirment leur conception en comparant cette méthode aux autres : *"L'erreur des méthodes de lecture par épellation, soit par l'ancienne, soit par la nouvelle, c'est de partir du signe pour aller au mot et ensuite à la chose, c'est-à-dire de commencer par l'étude des lettres qui ne sont que des symboles, des signes inintelligibles, vides de sens"*. Ils précisent ensuite de façon concrète les sept étapes du déroulement de leur enseignement. Ils rejoignent tout à fait N. ADAM et P. KERGOMARD lorsqu'ils décrivent ce mot *"complet", "concret", "vivant" et "intelligible"* qui leur sert de base.

Mise en question des démarches, liaison avec d'autres branches d'enseignement, attention portée au choix des mots, à leur explication, au contrôle de leur signification, mise en relief des effets bénéfiques du développement de la perception visuelle, rien de ce qui peut contribuer à faciliter la compréhension de la lecture n'est écarté des préoccupations des partisans de la "méthode par mots même Si souvent elle est incomprise et "tournée en dérision", régime le plus souvent réservé à ce qui contrarie les habitudes.

Par rapport au nombre impressionnant des méthodes du XIX^{ème} siècle, les méthodes par mots ne représentent qu'une infime proportion, - 2 % des auteurs du XIX^{ème} siècle - ; l'esprit en est parfois partiellement adopté à travers quelques procédés, mais rares sont les auteurs qui osent s'aventurer dans ces théories et ces pratiques non communément admises.

Curieusement, ces méthodes bouleversant les pratiques habituelles se répartissent sur le siècle entier trois pour le premier tiers du siècle, une au cours des années quarante, ensuite une par décennie avec un creux entre 1862 - méthode de Madame NASLIN - et la fin de siècle où sont éditées les méthodes de Pauline KERGOMARD, Paul PASSY et celle de G. et M. TOUSSAINT.

Il semble difficile, face à ce constat, de se référer, une nouvelle fois, aux contextes politique et économique, comme au moment de l'analyse des causes du phénomène impressionnant que constitue le foisonnement des méthodes de lecture du XIX^{ème} siècle. L'évolution des méthodes de

mots paraît davantage relever de l'initiative personnelle que de facteurs s'intégrant à un contexte général.

Si infime que soit le nombre de ces méthodes par rapport au nombre total, elles sont à l'origine d'un courant pédagogique qui centre l'apprentissage sur l'enfant, sur sa "psychologie" et sur son développement intellectuel. Dès le XIX^{ème} siècle, malgré une diffusion qui n'a rien de spectaculaire, ces méthodes elles-mêmes, ou les idées qui les sous-tendent, font leur chemin discrètement, mais sûrement, semble-t-il.

CONCLUSION

Si avec la méthode PEIGNE, s'opère effectivement le "*changement décisif*" évoqué par A. PROST en matière d'enseignement de la lecture, avec les méthodes de mots se produit également une transformation capitale.

Ces modifications importantes intervenues au XIX^{ème} siècle, en France, présentent-elles l'une et l'autre, un caractère révolutionnaire?

Révolution, rénovation, innovation, tels sont les termes généralement retenus pour noter une transformation, qu'elle intervienne dans le domaine historique, scientifique ou économique.

Ces trois mots impliquent en effet un changement, l'introduction de pratiques ou d'idées nouvelles. Si l'on se réfère aux dictionnaires de langue, il s'agit d'un changement en profondeur brusque et décisif lorsqu'il est question de révolution alors que le changement semble de moindre importance pour une rénovation puisqu'elle consiste plus en améliorations qu'en transformations profondes : une forme nouvelle est alors conférée à l'enseignement sans pour autant provoquer de mutation radicale et soudaine.

Les innovations, dans les domaines industriel et pédagogique du moins, concerneraient essentiellement les pratiques, ce qu'il est convenu d'appeler les technologies nouvelles. Le terme innovation toutefois est ambigu et peut selon SATRE, recouvrir des réalités qui diffèrent en fonction des objectifs visés, des secteurs concernés et de l'ampleur de l'innovation. C'est ainsi que SATRE classe les innovations en différentes catégories (82) : il évoque les innovations "*conservatrice*" et "*révolutionnaire*" en passant par l'innovation "*réformatrice*" et nuance encore son classement avec la gamme des degrés intermédiaires.

Au XIX^{ème} siècle, seul l'aspect technique semble être envisagé notamment par MATTER, lorsqu'il décrit, dès 1830, "*le siècle fécond en ouvrages et en innovations*" (83); les innovations de toutes sortes arrivent en complément des idées contenues dans les ouvrages. MATTER qui se dit lui-même "*si peu ennemi des innovations*", en recommande une ; elle se réduit effectivement à un procédé et n'implique pas de bouleversements profonds (84).

La définition actuelle des vocables rénovation et révolution présentant moins d'ambiguïté que celle du mot innovation, c'est à ces deux notions que nous nous référons pour préciser les caractères de l'évolution pédagogique des méthodes de lecture du XIX^{ème} siècle, toujours en liaison étroite avec le développement intellectuel de l'enfant et celui de sa personnalité.

La méthode de PEIGNE et celle de MOTS ENTIERS consistent-elles simplement en améliorations de ce qui existait auparavant et peuvent-elles, à l'exemple de la pédagogie de la seconde partie du siècle, être considérées comme des rénovations plutôt que comme des révolutions ?

Si une révolution se définit par un "*changement brusque et décisif*", il est difficile d'envisager l'apport de 1831 et celui des méthodes "analytiques" qui se sont échelonnées du début à la fin du

siècle, comme révolutionnaires puisque ces conceptions n'ont pas eu une généralisation immédiate. Mais une révolution présente-t-elle toujours ce caractère brusque et décisif ? N'est-elle pas, le plus souvent, précédée par un temps de préparation ? Georges DUPEUX, lorsqu'il évoque la "*révolution industrielle*" au XIX^{ème} siècle, note "*le départ de la première phase*" de 1815 à 1848, et le distingue de "*son plein épanouissement qui n'eut lieu qu'après 1860*" (85). Il s'agit pourtant bien de ce qu'il est courant d'appeler, selon la formule consacrée, "révolution industrielle".

Tout n'est certes ni nouveau ni révolutionnaire dans la méthode PEIGNE ; certaines idées préexistaient dès les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, dispersées chez différents concepteurs de manuels, mais l'adoption, à l'intérieur d'une seule et même méthode, d'un nombre important d'éléments essentiels pour faciliter la compréhension par l'enfant, dès le début de l'apprentissage, lui confère un caractère "inédit". Les textes proposés aux enfants sont français et non plus latins et se composent d'un vocabulaire beaucoup plus accessible que dans la plupart des méthodes précédentes. Pour faciliter l'apprentissage, la liaison avec d'autres branches d'enseignement est fortement préconisée ; elle s'allie à une gradation rigoureuse, éliminant des premières leçons les apports les plus complexes. Bien qu'il s'agisse d'une méthode syllabique, la lecture de mots et de phrases est rapidement proposée aux enfants en utilisant les nouvelles appellation-épellation, moyens d'accéder plus aisément à la compréhension et d'éviter ainsi l'ennui et le découragement, souci toujours présent chez PEIGNE. La méthode enfin se généralise progressivement à partir de 1835, avec un nombre d'éditions de plus en plus important jusqu'à la fin du siècle, même s'il existe des phases régressives dans le sillage de MARIOTTI, par exemple, fidèle à l'ancienne épellation.

Avec la méthode PEIGNE, on est au-delà de l'amélioration qu'implique le mot rénovation. Il s'agit bien d'une véritable révolution pédagogique en matière d'enseignement de la lecture, même si le terrain se préparait depuis deux siècles et si la réflexion relative à la nécessité de la compréhension dès le début de l'apprentissage ne s'est pas, après la parution de la méthode, immédiatement généralisée en France. C'est en effet une des premières méthodes destinée à la masse des enfants scolarisés praticable dans le contexte existant, et pratiquée, qui mette rapidement et nettement l'accent sur l'intérêt de la compréhension par l'enfant de ce qu'il lit ; cette préoccupation se manifeste au tout début de l'apprentissage, après l'acquisition de quelques voyelles, de quelques articulations et non de toutes les syllabes, comme le proposaient alors la plupart des méthodes, en particulier celle de FRANCOIS DE NEUFCHATEAU, très attaché pourtant à la qualité des écoles publiques et de leur enseignement.

Ce qui frappe dans la méthode PEIGNE, ce qui lui donne son caractère révolutionnaire, c'est le volume de modifications, le nombre de secteurs concernés, alors que dans les méthodes de "mots entiers", c'est essentiellement la qualité, plutôt que la quantité, des modifications apportées.

Contrairement à la méthode PEIGNE, elles ont eu peu d'influence au XIX^{ème} siècle ; leur proportion infime par rapport au nombre total de méthodes, leur diffusion réduite, à l'exception de la méthode JACOTOT et des ouvrages élaborés en fin de siècle, ont limité leur audience l'idée essentielle qui les sous-tend n'est pas passée dans les pratiques au XIX^{ème} siècle.

Avec les méthodes de "mots entiers" cependant, la démarche d'apprentissage a subi une modification profonde, un véritable bouleversement, assimilables à une révolution. Cette priorité accordée à la compréhension grâce à la lecture immédiate par l'enfant, dès le début de l'apprentissage, de "mots entiers" chargés de signification, présente indéniablement par rapport aux pratiques antérieures offertes aux enfants de l'école publique, un caractère éminemment révolutionnaire.

Si les applications pratiques ne se sont pas diffusées au XIX^{ème} siècle, les idées avancées par les théoriciens et les praticiens de la conception des "mots entiers" ne sont pas tombées dans l'oubli. Elles ont cheminé et ressurgissent un siècle, voire un siècle et demi plus tard.

Avec l'apparition des méthodes de "mots", peut être perçue une nouvelle révolution dans la pédagogie de la lecture, même si, au XIX^{ème} siècle, elle est restée au niveau des idées et n'a guère

été suivie d'effets.

Ce n'est donc pas une mais deux révolutions qu'enregistre le XIX^{ème} siècle dans le domaine de l'enseignement de la lecture, deux révolutions effectives même si leur influence, celle de la "seconde" notamment, ne s'est pas fait sentir immédiatement. Ces révolutions ont emprunté des voies différentes : démarche traditionnelle chez PEIGNE qui modifie en regroupant un maximum de facteurs favorisant la compréhension, alors que les partisans des "mots entiers" inversent les principes communément admis pour offrir aux enfants, dès les premiers contacts avec la lecture, des éléments signifiants, deux démarches opposées pour tenter d'atteindre le même but.

Si différentes soient les démarches, ces deux conceptions, chacune à leur manière, présentent l'une et l'autre un caractère révolutionnaire.

La première de ces révolutions met en question bon nombre de pratiques antérieures et apporte des changements décisifs en faveur de la compréhension sans toutefois bouleverser radicalement les mentalités. Elle répond, semble-t-il, à une attente quasi-générale, et correspond à des idées en germe depuis le XVII^{ème} siècle. Elle est, par ailleurs, en accord avec les conditions d'exercice de cette période où l'École devient une affaire d'État.

La "seconde" révolution, qui débute avec l'apparition des méthodes GORGERET et JACOTOT, bouleverse plus profondément les mentalités et les pratiques. Ces méthodes, contrairement à celle de PEIGNE qui paraît correspondre à une demande, devançant nettement les idées en place ou en gestation.

Alors que des législateurs tels que F. BUISSON et J. FERRY en perçoivent certains aspects positifs, rares sont les pédagogues, directeurs d'École normale notamment, qui souhaitent les voir adoptées par les maîtres. La démarche induite par la pratique de la lecture de "mots entiers", trop étrangère aux idées admises et peu compatible avec les conditions d'exercice du premier tiers du siècle est, d'emblée, rejetée par une majorité de pédagogues et de praticiens, rejetée certes, mais non définitivement mise à l'écart (86). Si la méthode de JACOTOT semble, au moment où THERY écrit son histoire critique, *"avoir perdu jusqu'à son attrait de curiosité"*, son esprit demeure puisque, déjà au XIX^{ème} siècle, d'une façon plus ou moins nette, une bonne dizaine d'auteurs de manuels s'inspirent de sa conception dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, même s'il existe au niveau des procédés respectivement utilisés des différences notables.

Ce sentiment de rejet définitif est néanmoins compréhensible, ces méthodes ayant, au XIX^{ème} siècle, une audience extrêmement limitée : il faut attendre la seconde décennie du XX^{ème} siècle, les mentalités et le contexte aidant, pour qu'elles sortent définitivement de l'oubli, qu'elles soient reconnues et progressivement diffusées. Si certaines méthodes "globales" dénaturent parfois l'esprit qui sous-tendait cet enseignement de la lecture par mots entiers, Célestin FREINET en revanche avec sa méthode naturelle qui prend en compte le langage de l'enfant, sa psychologie, son développement intellectuel, est en parfait accord avec l'esprit d'origine.

Pour DURKHEIM, l'histoire scolaire du XIX^{ème} siècle *n est pas très riche en nouveautés* (87), pourtant, le *"lent et progressif réveil d'idées"* déjà connues au XVIII^{ème} siècle qui, selon lui, caractérise le XIX^{ème} siècle, n'engendre pas moins de deux révolutions pédagogiques. Leurs effets, certes, ne se généralisent pas de la même manière mais elles ont, l'une et l'autre, une influence capitale sur l'évolution de l'enseignement de la lecture effets relativement rapides de la méthode PEIGNE et applications à l'enseignement public tout au long du XIX^{ème} siècle, effets plus lents et différés pour la méthode des "mots entiers", projet hardi cependant dont l'esprit refait surface un siècle plus tard.

Comme le souligne Antoine PROST, lorsqu'il mentionne la *"révolution"* pédagogique de 1831 et le *"changement décisif"* intervenu alors, *"nous vivons encore, pour l'essentiel, sur l'acquis"* de cette période (88). Il faudrait ajouter toutefois que l'acquis issu de la révolution pédagogique de 1831, a été considérablement enrichi par celui de la "seconde" révolution survenue au moment de

l'apparition des méthodes de "mots" la profondeur et la qualité de la réflexion ont, en effet, contribué au renouvellement des pratiques en cours dans l'enseignement public.

A. PROST précise encore *qu'"il y a là un champ d'investigations..." à "aborder"*. Vaste, très vaste champ d'investigations s'il en est, dans le seul domaine de la pédagogie de la lecture !

Ce XIX^{ème} siècle riche d'une double révolution pédagogique ne mérite-t-il pas, en effet, qu'un nombre important de recherches lui soient consacrées dans les différents domaines concernés ?

Ce XIX^{ème} siècle où volontés individuelles, désir des pédagogues, législateurs, personnalités politiques soutenues, le plus souvent, par des convictions profondes, se rejoignent pour atteindre un même but, ne mérite-t-il pas de sortir de l'oubli ?

Vaste programme qui ouvre de très nombreuses voies pour redonner vie à cette période à la fois riche et émouvante où se met en place l'enseignement d'État, en France.

Christiane JUANEDA ALBAREDE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

(67) PASSY, (Directeur adjoint à l'école des Hautes Études, docteur ès lettres), **Premier livre de lecture**, (méthode phonétique), Paris, Firmin-Didot, 1890, "deuxième édition" (sic), 1896 troisième édition entièrement refondue.

(68) Abbé de RADONVILLIERS, **De la manière d'apprendre les langues**, Paris, Saillant, 1768, p. 247-248.

(69) E. GORGERET, op. cit. p. 44-45, 1821.

(70) E. GORGERET, L'instruction générale en présence de l'enseignement universel, Delaunay, Paris, 1830.

(71) J. JACOTOT, op. cit., 1823.

(72) C. P. LASTEYRIE DU SAILLANT; op. cit. , 1830 et un autre ouvrage en 1848, 3^{ème} édition, intitulé **Le premier livre de lecture composé d'un texte gradué de mots**. Les textes contenus dans les éditions de 1830 et 1848 sont les mêmes.

(73) F. PETIT (Instituteur, Ancien Directeur de l'École de Commerce, rue St-Honoré, **Méthode de lecture simplifiée**, chez l'auteur et chez Hachette, 1844, (plus de 200 gravures).

(74) J. L DE WIK-POTEL, **Études phoniques de dewikologie pour enseigner simultanément et sans épellation la lecture, l'orthographe et la prononciation**. Maire-Nyon, Paris. Brun et Cie, Lyon, 1859.

(75) NASUN, Mme Victor (Institutrice brevetée des diplômes de l'Hôtel de ville et de l'Académie de Paris), **Nouvelle méthode de lecture ou l'art d'enseigner aux enfants à lire tout de suite couramment**. Paris, 1862, librairie française et anglaise de J.H Truchy, rééditée jusqu'en 1894, 7^{ème} édition.

(76) G. et M. TOUSSAINT, (Instituteur et Institutrice de la ville de Paris. G. TOUSSAINT est "membre de l'Université"). **Le premier enseignement de la lecture d'après la méthode analytique-synthétique.** (Méthode directe ou objective des mots normaux concrets, Paris, sans date... 1938, Hatier.

(77) F. PETIT, **Méthode de lecture simplifiée**, 1844, op. cit., Exposé.

(78) *ibid*, p.4.

(79) LASTEYRIE DU SAILLANT, édition de 1830, avertissement, p.IV.

(80) N. ROUSSEL, op. cit., p.4.

(81) L'expression méthode analytique munie de guillemets, est utilisée avec Sa signification actuelle, en opposition à méthode synthétique. Au XIX^{ème} siècle, l'acception retenue n'est pas forcément celle-ci et peut différer d'un auteur à l'autre.

(82)E. SATRE, L'innovation à l'école élémentaire, Écoles de demain, p.1 4-16, cité par G. LANGOUET, Suffit-il d'innover, Paris, PUF, 1985, p.58.

(83) J. MATTER, **Le Visiteur des écoles**, op. cit., p.21.

(84) *ibid*, p.37.

(85) G. DUPEUX, **La société française**, 1789/1970, Paris, Colin, 1972, p.35.

(86) A.F. THERY, **Histoire critique des méthodes d'enseignement**, 1864, Introduction, p.8.

(87) E. DURKHEIM, **L'évolution pédagogique en France de la Renaissance à nos jours**, Réédition, 1938, Tome II, Paris, Alcan, p.170.

(88) A. PROST, op. cit., p.119-120.