



lecture

Jean-Yves Séradin, qui a travaillé sur *La lettre de Stans* dans le cadre d'une recherche universitaire, montre l'actualité des thèses de Pestalozzi. D'abord, d'une façon générale, par l'invite que ce dernier fait aux pédagogues de ne pas abandonner à d'autres, éloignés des réalités de la classe, le questionnement de leurs pratiques quotidiennes et de devenir des enseignants « lucides ». Par sa réflexion ensuite sur la pédagogie de la lecture et de l'écriture, afin que l'écrit ne conduise pas certains enfants au seul savoir livresque et abstrait, sans relation avec leur culture originelle parce que coupé des « choses qui relèvent de la spontanéité et de l'action ».

À l'horizon de Stans. Faut-il apprendre à lire et à écrire ?

La question peut sembler provocatrice alors que le lire-écrire apparaît au cœur des débats sur l'école. Cette focalisation redondante produit peu d'effets pédagogiques si on observe les évaluations des compétences lectorales, qu'elles viennent du Ministère de l'Éducation Nationale (à l'entrée en sixième par exemple), ou des recherches universitaires. Les scientifiques se sont emparés du problème, mais leurs apports restent trop souvent parcellaires, limités à la discipline d'origine du chercheur. « Il faut lire » est aujourd'hui considéré comme un postulat par ceux qui s'expriment sur le sujet, d'autant plus facilement qu'ils vivent et travaillent dans un milieu structuré par l'écrit. C'est ce postulat que l'enseignant pourrait questionner dans un travail de réappropriation du problème de l'apprentissage de l'écrit qui, dans la pratique, lui revient. Son rôle devient d'autant plus essentiel si les enfants qui lui sont confiés vivent dans un milieu familial où le livre pénètre peu. Trop souvent, les charges du métier, mais aussi la routine, font que l'enseignant laisse les autres s'exprimer à sa place et proposer des remèdes que ceux-ci n'auront jamais à mettre en œuvre avec les élèves. Aussi, nous préférons nous tourner vers un homme, né il y a plus de deux cinquante ans, qui a voulu « être maître d'école » : Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Ce qui nous attire dans l'expérience pédagogique

vécue à Stans de janvier à juin 1799, qu'il nous raconte dans sa « Lettre », n'est pas la recherche d'une méthode pérenne, mais les questions qu'il nous oblige à nous poser, à nous, les pédagogues du quotidien.

L'environnement dans lequel grandissent les élèves a été bouleversé depuis cette époque par trois révolutions industrielles. Tout a été modifié. Et pourtant le message que nous transmet Pestalozzi, ici à partir de la brève expérience de Stans, où il prend seul en charge des élèves nombreux (cinquante puis quatre-vingts enfants de cinq à quinze ans), meurtris par les violences de la guerre, n'apparaît pas archaïque. Les temps changent mais l'enfant reste un enfant et l'école ne peut se couper de la vie de celui-ci. L'enseignement du pédagogue ne doit pas bousculer la nature de l'enfant. Comment faire ? Pestalozzi apporte une réponse possible : « Enseigner sans saisir dans toute son ampleur l'esprit que réclame l'éducation des hommes, et sans construire cet enseignement sur la totalité vivante des relations domestiques, cela ne conduit pas plus loin, à mes yeux, qu'à une méthode propre à ratatiner artificiellement notre espèce »¹. Si le professeur d'aujourd'hui perçoit l'importance du relationnel, le climat de confiance à instaurer dans la classe, il s'étonnera peut-être qu'on lui demande de réfléchir à « l'esprit que réclame l'éducation des hommes » alors qu'il est confronté à la lettre des textes officiels de l'Éducation Nationale. D'ailleurs, ce travail semble déjà réalisé par d'autres, en amont, qui n'oublient pas de rappeler en préambule les objectifs principaux des programmes : « autonomie » ou « citoyenneté ». Le pédagogue suisse ne se serait pas étonné de la moue dubitative qu'il pourrait lire sur leur visage : « Plus les hommes auxquels j'aurais pu m'associer étaient instruits et cultivés, moins ils me comprenaient et plus ils se montraient incapables de saisir, ne fût-ce que théoriquement, les points de départ vers lesquels je cherchai à revenir ». Certains s'interrogeront donc sur ce que peut réellement apporter la « méthode » de Pestalozzi pour notre pédagogie du quotidien. Nous nous proposons de l'observer, à travers l'approche de l'écrit telle qu'elle était organisée à Stans où, à leur arrivée, « à peine un enfant sur dix connaissait son alphabet ».

● La lecture, ferment ou narcotique ?

Pestalozzi est un contemporain de Goethe, de la *Lesewut*, de la rage de lire qui s'empare de l'aire culturelle allemande à la fin du XVIII^{ème} siècle. La lecture change alors de nature.

¹ Toutes les citations non référencés sont extraites de *La lettre de Stans*, 1799 (Genève : Minizoé, Traduction et préface de Michel Soëtard, 1996). Quand elles proviennent d'autres œuvres de Pestalozzi, l'année est indiquée : 1797, *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (Lausanne : Payot, traduction et édition de Michel Soëtard, 1994), 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* (Castella, traduction, introduction, et notes de Michel Soëtard, 1985).

À l'appropriation par répétition d'un petit nombre de textes repris et commentés pendant toute une vie, souvent transmis de génération en génération, se substitue la consommation effrénée de nouveautés. Il faut toutefois rappeler que ce changement, considéré par certains comme une « révolution de la lecture », ne concerne qu'une part infime de la population. Wittmann a étudié le duché de Wurtemberg parce qu'il possédait des données suffisamment concrètes quant au nombre de gens qui lisaient réellement. À la fin du XVIII^{ème}, on arrive pour ce duché, à un nombre de 7 000 lecteurs « extensifs », un peu plus de 1% de la population. C'est peu mais pas sans importance : « *Ce serait (...) commettre une erreur que de n'accorder aux quelques 300 000 personnes lisant régulièrement en Allemagne, soit environ 1,5% de l'ensemble de la population adulte, qu'un rôle culturel et plus généralement social marginal. Car ce ferment tout d'abord limité aux nouveaux lecteurs provoque des réactions culturelles et même politiques en chaîne lourdes de conséquences* »². Dans la même aire culturelle, Pestalozzi, aussi homme de lettres, ne sombre pas dans cette « frénésie » de lecture. Il ne constitue pas un cas unique car le XVIII^{ème} siècle sera celui du livre triomphant et aussi celui de sa dénonciation. Il voit dans les mots de « *dangereux indicateurs du bien et du mal* », et considère les livres, ici des livres de classe, comme des objets sans importance : « *J'avais bien le manuel de Gedicke mais son utilisation me paraissait d'aussi peu d'importance que celle des autres livres de classe* ». Les longs entretiens avec Fichte, pendant l'hiver 1793-1794, n'ont pu qu'alimenter la méfiance du pédagogue. Le philosophe ne considère-t-il pas la lecture comme inutile.

Pourquoi le « ferment » qui semble bon pour une aristocratie de la fortune et du savoir ne serait qu'un « narcotique » pour le peuple (le mot est de Fichte) ? Pestalozzi craint le savoir trop livresque et mal maîtrisé, qui éloigne de l'expérience de la vie, qui coupe d'autrui et de la vie sociale, et avant les sociologues, souligne le danger de rester, pour des individus d'origine populaire, dans ce « no man's land » culturel qu'entraînerait un « contact moyen » avec les livres tel que le propose l'école : « *Plus j'avais en vue ce dernier (le peuple), plus je trouvais que ce qui, dans les livres qui lui sont destinés, a l'apparence d'un puissant fleuve qui s'écoule, s'évapore en réalité, lorsqu'on observe les effets au village et dans la salle de classe, en un brouillard sombre et humide qui imprègne le peuple sans le mouiller vraiment ni vraiment le laisser à sec, et ne lui garantit ni les avantages du jour ni ceux de la nuit. Je ne pouvais me dissimuler que l'enseignement scolaire tel que je le voyais pratiqué dans la réalité ne valait, pour la grande généralité des hommes et pour la classe inférieure de la société, pour ainsi dire absolument rien* » (1801). C'est ce qu'affirme aussi Bourdieu : « *Je pense que le système scolaire a cet effet paradoxal de déraciner (...) cette attente de prophétie, au sens weberien*

de réponse systématique à tous les problèmes de l'existence. Cette attente, je pense que le système scolaire la décourage et du même coup détruit une certaine forme de lecture. Je pense qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire »³. Un même constat, à près de deux siècles d'intervalle, mérite d'être éclairci.

● L'écrit, un outil spécifique

Cela tient d'abord à la spécificité de l'écrit comme outil de pensée. Il n'est pas certain qu'une lecture constituée de morceaux discontinus, hors de la réalité de la vie de celui qui en prend connaissance, sans lien avec un projet de lecture, puisse modifier la capacité à agir et penser sur le monde. Ces lectures ne viennent en rien modifier ou confirmer ce que l'expérience sensible permet d'appréhender. De plus, beaucoup ancrent seulement leur lecture dans le réel, dans leur expérience passée ou présente, et non aussi dans la réalité textuelle. Les connaissances ponctuelles n'ont alors aucune tendance à s'organiser en réseaux cohérents et, pour Julien Gracq, « *l'esprit de leur possesseur fait penser à un cartographe du relief qui, disposant d'un assez grand nombre de points cotés, n'aurait aucune notion de la manière de les joindre par des courbes de niveaux* »⁴. À quoi tient cette difficulté ? Pour Legendre, « *sans la séparation des mots et des choses, il n'y aurait pas de vie dans l'espèce humaine. Le langage nous sépare des choses. Il sépare l'homme de son semblable et de lui-même* »⁵. Cette séparation apparaît au cœur du « pouvoir » que peut procurer la maîtrise de l'écrit. Manguel précise : « *Lire nous aide à maintenir une cohérence au milieu du chaos, à défaut de l'éliminer ; à ne pas enfermer l'expérience dans des structures verbales, mais à lui permettre de progresser à sa propre cadence vertigineuse ; à ne pas faire confiance à la surface étincelante des mots mais à fouiller les profondeurs* »⁶. Cela oblige le lecteur à entrer dans un réseau de textes car « *le signe, écrit Ricœur, n'est pas la chose, il est en retrait par rapport à elle et il engendre de ce fait un ordre nouveau qui s'ordonne à une intertextualité* »⁷. Celle-ci se construit de signe en signe, puis de livre en livre. Dans un second moment, dans un temps de retour à la réalité, le langage « *est inversé à l'univers* » (Ricœur cite Benvéniste) et le philosophe affine sa thèse : « *Le langage (...) veut dire le monde parce qu'il l'a d'abord quitté ; il procède ainsi à une espèce de mouvement de reconquête du réel perdu par la conquête première de la signification en elle-même et pour elle-même* ». La « puissance » de ce retour au réel dépend de la mise à distance dans

laquelle s'élabore la relation d'intertextualité. Celle-ci s'organisera « naturellement » si les lectures répondent au besoin d'un projet. Mais, et c'est la deuxième explication au constat de Pestalozzi et de Bourdieu, l'écrit présente une utilité limitée pour une part non négligeable de la population car elle n'a guère l'occasion d'utiliser vraiment cet outil pour lire des livres ou écrire des textes. « *Ils n'y sont pas poussés par leurs goûts, pas obligés par les nécessités de leurs activités, déjà à l'école dans une certaine mesure, puis de façon plus manifeste par la suite* » remarque Girod⁸. Pour beaucoup, l'écrit n'entre pas dans leur univers d'action et d'imaginaire, et ils ne l'utilisent que ponctuellement.

Cette forme de culture hybride que donnerait alors un savoir livresque mal maîtrisé couperait d'une culture originelle sans permettre d'en acquérir une autre, trop abstraite, trop éloignée de ses références, c'est ce qui fait dire à Rousseau « *Je hais les livres, ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.* » (Emile, Livre III). Aussi, Pestalozzi imagine une transformation complète de l'éducation où il ne faudrait pas arracher les enfants « *par l'éducation à leur condition, mais qu'ils y fussent au contraire rattachés plus solidement par elle* ». Peut-on pour réaliser ce changement se passer des livres ? Rousseau n'écrit-il pas par ailleurs en évoquant ses premières lectures : « *C'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même* » (Confessions, Livre I), et Pestalozzi ne vient-il pas de passer plusieurs années à « se battre » avec les mots pour mettre au clair ses idées (dans les Recherches), pour discerner ce « *but de l'éducation vers lequel il va s'orienter dans son activité éducative à Stans* »⁹. S'il ne faut pas, en se perdant dans la lecture « *négliger le livre du monde* » (Emile, Livre V), les pages qu'il nous propose sont souvent dissimulées derrière une gangue de mots. Les positions du Genevois et celle du pédagogue peuvent apparaître ambiguës, ne sont-ils pas tous les deux « gens du livre », ne ressemblent-ils pas à ces riches qui doutent que l'argent puisse rendre heureux. Ils craignent que la lecture, en précédant l'expérience, compromette la liberté de jugement de l'enfant, que se produise ce qu'avait ressenti Rousseau : « *Je n'avais aucune idée des choses que tous les sentiments m'étaient déjà connus.* » (Confessions, Livre I).

● Conserver la spontanéité

Pestalozzi semble très proche de Wittgenstein pour qui ce qui est fondamental, c'est l'instinct et la volonté, pas le jugement et l'intellect, la raison n'intervient qu'après coup. Bouveresse précise ainsi la pensée du philosophe autrichien : « *Les jeux de langage résultent eux-mêmes d'un processus de rationalisation, à partir de choses qui relèvent de la spontanéité et de l'action* »¹⁰. Rapprocher le pédagogue et le philosophe n'est pas fortuit. Wittgenstein a été instituteur de 1920 à 1926, dans une période où l'Autriche se lance dans un mouvement de

réforme scolaire dont le principe était « Partir de l'enfant ». Et, pour Bouveresse, il est probable que les problèmes concrets de pédagogie qu'il a dû résoudre ont joué un rôle important dans l'évolution de sa pensée philosophique¹¹. La volonté n'est pas produite par les mots, comme l'écrit l'homme de Stans, d'où l'inanité de toutes les « pastorales » pédagogiques. Le pédagogue ne doit pas annihiler la « force intérieure » des élèves qui lui sont confiés. Il est frappant aujourd'hui d'observer leur dynamisme lorsqu'ils arrivent au collège, et, ensuite, comment, avec constance et application, l'enseignement qu'ils subissent détruit, pour un grand nombre, leur enthousiasme. Il faut conserver la spontanéité, mais ce n'est sans doute pas suffisant si on veut que l'élève devienne un peu sujet de son destin car, comme le fait remarquer Bouveresse, les animaux aussi sont doués de spontanéité, mais n'étant pas doués de raison, ils ne sont pas capables d'actions libres¹². Aussi, « *Le bon état de mon moi en tant qu'œuvre de moi-même repose sur la vigueur de ma volonté à utiliser la force de ma pensée, non pour affiner mon sens animal, mais pour m'ennoblir moi-même contre mon sens animal* » (Pestalozzi 1797). Or, force est de constater, comme le caractérise Legendre, que l'humain est un animal « accidenté », privé du rapport direct à la nature par l'écran des mots¹³. Il faut donc aider l'élève à franchir cet écran pour accroître sa réflexion avant qu'il puisse émettre des jugements et tirer des conclusions. C'est ce qu'organise Pestalozzi à Stans.

² WITTMANN Reinhard. « Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle ? ». In : *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, (Dir. Guglielmo Cavallo et Roger Chartier), Paris : Seuil, 1997. 331-364.

³ BOURDIEU Pierre et CHARTIER Roger. « La lecture, une pratique culturelle ». In : *Pratiques de lecture* (Dir. Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, 1985, 218-239.

⁴ GRACQ Julien. *Carnets de grand chemin*, Paris : José Corti, 1992.

⁵ LEGENDRE Pierre. *La fabrique de l'homme occidental*, Paris : Mille et une nuits/Arte, 1998.

⁶ MANGUEL Alberto. *Dans la forêt du miroir. Essais sur les mots et sur le monde*, Paris : Actes Sud/Leméac, 2000.

⁷ RICŒUR Paul. *La critique et la conviction*, (Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay), Paris : Calmann-Lévy, 1997.

⁸ GIROD Roger. *L'illettrisme*, Paris : P.U.F., 1997.

⁹ HAGER Fritz-Peter. « Pestalozzi ou la nécessité de philosopher ». In : *Le pédagogue et la modernité* (dir. Michel Soëtard et Christian Jamet), Berne : Peter Lang, 1998. 169-192.

¹⁰ BOUVERESSE Jacques. *Le philosophe et le réel*, Paris : Hachette, 1998. Entretiens avec Jean-Jacques Rosat.

¹¹ BOUVERESSE Jacques. *Essais I. Wittgenstein, la modernité, le progrès et le déclin*. Marseille : Agone Editeur, 2000.

¹² BOUVERESSE Jacques. « Règles, dispositions et habitus ». In : *Critique* n°579/580, Août-septembre 1995. 573-594

¹³ LEGENDRE Pierre. « La loi, le tabou et la raison ». In : *Télérama* n°2555 du 30 décembre 1998. Entretien avec Catherine Portevin. 9-13.

● Un désir à construire

Il ne suffit pas d'estimer nécessaire la maîtrise et l'utilisation de l'écrit pour que cela devienne possible. Rousseau indique la bonne direction mais ne résout pas pour autant le problème de sa concrétisation pédagogique : « *On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux¹⁴, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie - Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas l'invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne* » (Emile, Livre II). Il apparaît aisé de vouloir lier jeu et apprentissage de l'écrit quand on s'adresse à des enfants qui vivent dans un milieu familial totalement acquis à l'écrit. Avec ou sans jeu, ces enfants auraient su lire. Locke est très proche de Fénelon - ils furent d'ailleurs tous les deux gouverneurs. « *J'ai vu, écrit Fénelon, divers enfants qui ont appris à lire en jouant : on n'a qu'à leur raconter des choses divertissantes, qu'on tire d'un livre en leur présence, et leur faire connaître insensiblement les lettres. Après cela, ils souhaitent d'eux-mêmes pouvoir aller à la source de ce qui leur a donné du plaisir* »¹⁵. Les enfants que récupère Pestalozzi à Stans ne sont pas dans les mêmes dispositions et on peut raisonnablement douter de réussir à éveiller leur désir de lire par les seuls jeux pédagogiques. La pédagogie préceptorale ne peut fonctionner.

D'un côté des enfants qui, lorsqu'on les interroge plus tard, ne se « souviennent pas d'avoir appris à lire », cela s'est fait « naturellement », souvent sur les genoux de leur mère, de l'autre des enfants étrangers à l'écrit et qui, peut-être intuitivement, sentent le danger à entrer dans un monde qui n'est pas le leur. La difficulté est de réussir à ouvrir leur « appétit cognitif »¹⁶. Aussi, pour le pédagogue suisse, l'important, avant d'entrer dans l'écrit, est de fortifier la « *force intérieure* » de l'enfant, c'est-à-dire la « *connaissance sûre et intuitive des choses essentielles et les plus immédiates qui touchent l'homme, cette connaissance étant elle-même assurée par le solide sentiment de cette force* ». Il s'agit de renforcer leurs « *facultés d'attention, de réflexion, de mémoire* », avivées par diverses activités et d'opérer un transfert dans l'approche de l'écrit en y développant ces « facultés par des exercices ». Dans la conclusion d'un dossier sur l'éducabilité cognitive, Michel Develay soulignait comment les méthodes d'éducabilité cognitive (A.R.L., P.E.I.) achoppaient devant la question du transfert : « *Le transfert est reliance et suppose à ce titre de trouver des liens de toutes sortes entre des situations différentes, des liens cognitifs, mais aussi affectifs, émotionnels, identitaires* »¹⁷. Ce sont ces trois derniers liens que les jeunes doivent d'abord nouer, avant que le pédagogue les fasse travailler sur le

cognitif. En ce qui concerne l'écrit, il s'agit de les aider à construire leur désir de lire. Ce désir installé, la « méthode de lecture », pour reprendre une expression qui a donné lieu à bien des polémiques, présente une moindre importance car l'aspect technique de la lecture apparaît fortement lié aux raisons qui poussent à lire : la bonne méthode sera celle qui motivera fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver l'enjeu.

On connaît ainsi des apprentissages de lecture « extrêmes », animés par un fort désir, sans technique pédagogique élaborée, qui ont pourtant permis de former des lecteurs. Manguel cite, par exemple, ce jeune esclave américain qui apprit à lire dans une Bible qu'il avait volée. Il persuadera son maître de relire plusieurs fois le même chapitre, jusqu'à ce qui le connaisse par cœur et pût ensuite en reconnaître les mots sur la page imprimée¹⁸. Sur le plan technique, Pestalozzi essaie de faire franchir le plus rapidement possible le stade laborieux de l'épellation. On retrouve, dans son approche, les nouvelles directions prises par la pédagogie de la lecture au XVIII^{ème} siècle. Il faut donc arriver très vite aux mots pour faire du sens, et « *posséder de bonne heure et couramment une vaste nomenclature* » (1801). Ainsi, dès que les premières combinaisons sont maîtrisées, les enfants de Stans accrochent à « *leurs bases des mots venant de ces racines simples* ». Pour étoffer cette nomenclature, il organise l'interdisciplinarité et favorise les exercices qui s'appuient sur le vécu des enfants, il les incite « *à associer tout ce qu'ils connaissaient par expérience personnelle du règne animal et végétal, aux mots techniques qui contenaient les concepts généraux de leur expérience* ». Pour diffuser plus aisément son enseignement, Pestalozzi se sert alors du grand nombre d'élèves, de leur hétérogénéité, pour élaborer une forme d'enseignement mutuel, fort proche de celui que mettaient en place à la même époque en Angleterre, Andrew Bell ou Joseph Lancaster. Cette organisation favorise la réciprocité de l'apprentissage. Non seulement, les élèves collaborateurs « *apprenaient eux-mêmes deux fois en faisant redire aux autres ce qu'ils leur répétaient* », mais, auprès des plus jeunes, ils bénéficiaient de l'aura dont bénéficient les pairs d'autant qu'ils sont plus âgés. Les enfants de Stans apprenaient ainsi à lire avec « *facilité* » et « *exactitude* ».

Si on reste à la seule approche technique de la lecture, rien ne distingue pourtant Pestalozzi d'autres pédagogues de son époque. Au XVIII^{ème} siècle, « *la plupart des nouvelles méthodes de lecture (...) ont en commun de s'appuyer sur la combinaison de trois éléments essentiels : une théorie de la langue qui repose sur l'apprentissage des 'sons élémentaires', fort proche des phonèmes de la linguistique contemporaine. Un éveil de la mémoire auditive et visuelle de l'enfant grâce à l'utilisation de dispositifs typographiques variés et à l'emploi des couleurs, un rôle actif de l'enfant par sa mise en jeu* »¹⁹. Où se situe alors

son originalité et que peut-il apporter à l'enseignant qui s'efforce de promouvoir la lecture ?

● Lire pour conforter sa « force intérieure »

Si on s'intéresse à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, simultanément qui apparaît d'ailleurs à la fin du XVIII^{ème} siècle²⁰, Pestalozzi propose, il nous semble, trois directions qui gardent toute leur actualité, qui pourraient s'appuyer sur sa fameuse triade « cœur, tête, main ».

Le « cœur » d'abord. L'école ne peut être coupée de la vie. Pétrone mettait déjà dans la bouche d'Encolpe, héros du Satiricon, une longue critique de l'enseignement parce que celui-ci ne préparait pas à la vie. On se préoccupa si peu de relier l'école à la vie que pendant des siècles les maîtres formèrent des « liseurs » de latin incapables de comprendre les mots du texte qu'ils déchiffraient²¹. En 1698, le premier Sylabaire en français de J.B. de la Salle suscita d'amples débats. La pédagogie visait alors, comme l'écrit Soriano, « à constituer une sorte d'univers fictif (...) reposant sur la connaissance et la pratique d'une langue morte et destiné finalement à créer un glaciis protecteur qui sépare et continuera à séparer l'école de la vie »²². Jusqu'à la date symbolique de 1762, l'année de parution de l'Emile, l'enseignement des Lettres, à tous les niveaux, n'envisageait pas de diminuer la distance entre l'élève et la matière enseignée pour rendre l'écart plus facile à franchir. L'enseignement était construit autour de l'univers artificiel de la distance pédagogique d'où, par exemple, des sujets de composition française complètement irréalistes. Le sujet du premier devoir de Diderot au collègue d'Harcourt, il est alors âgé de dix ans, est ainsi énoncé : écrire le discours que le serpent tient à Eve quand il veut la séduire. Après l'Emile, un autre idéal pédagogique conteste cette façon de procéder : « Un idéal nouveau qui propose, au contraire, une pédagogie qui laisse l'enfant au centre de son monde et de ses intérêts, pour placer les sujets d'étude à sa portée en se rapprochant de lui »²³. Pour se rapprocher de lui, surtout s'il provient d'un milieu socio-culturel où le livre a peu ou n'a pas de place, l'école ne peut méconnaître sa culture, elle doit même s'en servir. « Les véritables avantages de la connaissance humaine et du savoir résident, pour le genre humain, dans l'assurance des fondements dont ils partent et sur lesquels ils reposent ». Pestalozzi, lorsqu'il précise sa « méthode », (1801) donne la progression à mettre en œuvre :

1. « Etendre toujours le champ de leur expérience sensible ;
2. graver en eux, d'une façon distincte, sûre et nette, les données sensibles parvenues à leur conscience ;
3. leur donner, pour tout ce dont la nature jointe au savoir-faire humain leur a fait prendre conscience et doit leur faire prendre conscience en partie, une ample connaissance du langage ».

Mais, comme l'écrit le pédagogue, l'expérience sensible ne peut suffire, il faut aussi « une ample connaissance du langage ». Leibniz définit la liberté comme « la spontanéité jointe à la délibération »²⁴. La conquête de l'autonomie nécessite une prise de recul par rapport aux choses. L'écrit, lorsqu'il est maîtrisé, constitue alors un outil fort utile.

La « tête » ensuite. « L'éducation doit apprendre à se comprendre elle-même »²⁵. Un effort de réflexion en amont et en dehors de la relation pédagogique s'impose au pédagogue. Cela permet à l'enseignant de donner un « sens » au travail qu'il mènera avec les élèves - le mot sens est à saisir dans toute l'étendue de son champ sémantique. Malgré les Instructions officielles de l'Éducation Nationale, cet effort de construction s'impose pour s'approprier les grands objectifs « autonomie », « citoyenneté » définis par les textes. Cette construction théorique donnera ensuite le « sens » de la relation pédagogique qui s'instaurera et aidera ainsi à la lecture et à l'application des programmes dont l'esprit sera restitué, libérant des contraintes que la seule lecture littérale laissait

¹⁴ Il s'agit d'une méthode qui connut un grand retentissement au XVIII^{ème} siècle, le bureau typographique imaginé par Louis Dumas : « l'activité enfantine est ici mise en jeu par le moyen d'un bureau spécial distribué en logettes suivant le principe de la casse d'imprimerie. Au fur et à mesure des apprentissages, le bureau se complique ».

Voir Julia Dominique : « Livres de classe et usages pédagogiques », in *Histoire de l'édition française* (dir. Roger Chartier et Henri-Jean Martin), T. II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris : Cercle de la Librairie/Fayard, 1990 (1ère édition 1984). 615-655.

¹⁵ Cité par Dominique Julia. « L'enfance entre absolutisme et Lumières (1650-1800) ». In : *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIII^{ème} siècle à nos jours* (dir. Egle Becchi et Dominique Julia), Tome II. Paris : Seuil, 1998. 7-111.

¹⁶ SAVATER Fernando. Pour l'éducation, Paris : Payot et Rivages, 2000.

¹⁷ DEVELAY Michel. « Et si ce n'était qu'une bonne idée ? ». In : *Les Cahiers pédagogiques n°381* de février 2000. 51-52.

¹⁸ MANGUEL Alberto. *Une histoire de la lecture*, Paris : Actes Sud, 1998.

¹⁹ JULIA Dominique, op. cit.

²⁰ En France, l'abbé Sébastien Cherrier suggère dans ses *Méthodes nouvelles*, publiées en 1755, de faire aller de pair la lecture et l'écriture, mais cette pratique ne se répand pas avant la fin de l'Ancien Régime. L'enseignement concomitant de la lecture et de l'écriture caractérisera l'approche pédagogique de l'écrit de l'école mutuelle (après 1815 en France) et sera institutionnalisé en 1833, avec la Loi Guizot.

²¹ Nous opposons les liseurs et les lecteurs. Le premier n'est qu'un déchiffreur plus ou moins habile. Le lecteur se situe au delà du déchiffrement. Il va vers l'écrit d'abord parce qu'il lit avec efficacité. Ensuite, parce qu'il possède le code qui fait de l'environnement de l'écrit un milieu signifiant. Enfin parce qu'il sait qu'il trouvera dans l'écrit les réponses aux questions qu'il se pose ou qu'on lui pose.

²² SORIANO Marc. *Les Contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*, Paris : Gallimard, 1968.

²³ SCHLANGER Judith. *La mémoire des œuvres*. Paris : Nathan, 1992. Le texte à l'œuvre.

²⁴ Cité par Bouveresse 1995, op. cit. p.576.

²⁵ Traduit et cité par Michel Soëtard dans les commentaires de « Mes recherches... » p.257.

transparente. Aussi, la question qui nous semble essentielle, si on est professeur de français, est : « Pourquoi faut-il qu'ils lisent et écrivent ? ». Si on prend le temps de la réflexion, car « saisir dans toute son ampleur l'esprit que réclame l'éducation des hommes » n'est pas aisé, cette question dépassera le seul domaine de la didactique d'une discipline scolaire et aidera à situer les enjeux anthropologiques. La réponse pourrait ainsi constituer une assise philosophique libératrice parce qu'elle aura fixé un horizon vers lequel toutes les pratiques pédagogiques s'orienteront. Pestalozzi nous propose une méthode « isostatique » : à la fermeté de sa conviction philosophique, aller vers cet « état moral de l'homme », c'est-à-dire « son indépendance et la liberté intérieure que l'homme atteint quand il n'est plus soumis aux lois de la société et aux lois de sa nature biologique »²⁶, s'allient la souplesse, le pragmatisme, quant aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour y mener. Un équilibre s'instaure, mais un équilibre en mouvement, entre des activités qui ne sont pas au même niveau, l'une relève du domaine de la pensée, l'autre de l'action pédagogique²⁷. Le but ultime de l'éducation étant entrevu, lié à la croyance en l'éducabilité de l'homme, que chacun puisse « faire œuvre de soi-même », le cap, pour employer le langage des marins, est fixé. Mais les conditions de navigation laisseront le skipper choisir sa route pour y arriver. Nul doute lorsqu'il refera un autre jour la même traversée, la direction sera identique, mais il tiendra compte de ce qu'il a appris la fois précédente. Le jeu dialectique entre théorie et pratique à instaurer que propose Pestalozzi apparaît très exigeant pour l'enseignant. Rien n'est jamais définitif, chaque expérience aide à tracer la nouvelle route. La mise en œuvre pédagogique ne peut pas être le seul fruit d'une construction théorique. La longue réflexion que concrétise la publication des Recherches ne pouvait suffire et devait bénéficier de l'éclairage de l'expérience de Stans : « Il me fallait d'abord mettre sur pied par moi-même une réalisation, et, à travers ce que je faisais et entreprenais, rendre clair l'essentiel de mes idées ». La dialectique théorie-pratique, on peut aussi la transposer chez l'élève.

La « main » enfin. Pestalozzi indique qu'il visait « à combiner et à fondre l'un dans l'autre l'enseignement et le travail et l'atelier ». Cette volonté d'associer établissements d'enseignement et ateliers de travail²⁸, nous l'apprécions, dans l'école d'aujourd'hui, non pas au sens propre mais comme une métaphore. Un autre grand pédagogue insistera avec force sur l'importance du travail chez l'élève : « Il est de la plus haute importance que les enfants apprennent à travailler. L'homme est le seul animal qui doit travailler. (...) Ainsi l'enfant doit être habitué à travailler et où donc le penchant au travail doit-il être cultivé, si ce n'est à l'école ? L'école est une culture par contrainte, il est extrêmement mauvais d'habituer l'enfant à tout regarder comme un jeu »²⁹. En dehors des circuits économiques, les

pratiques scolaires ne reproduisent pas exactement les pratiques sociales. Elles peuvent pourtant mener à un réel travail de production. La classe se transforme alors, si on s'en tient à l'approche de l'écrit, en atelier de lecture et d'écriture, les mots que l'on s'approprié par la lecture servent à l'expression de sa pensée, car la pensée se dit, se communique par des œuvres, qui aident à communiquer avec d'autres être pensants (ces œuvres ne se limitent pas bien entendu à la création littéraire). L'écriture permet d'acquérir une maîtrise nouvelle de la réalité, de s'approprier des savoirs par des expériences d'écriture³⁰. Atelier, travail, production, puis réflexion sur l'œuvre créée. Introduire ainsi, chez l'élève, le jeu dialectique pratique-théorie, si utile au pédagogue pour penser son enseignement.

● Conclusion : une approche « globale » de la lecture-écriture

S'il « faut « lire et écrire, mieux vaut pourtant que le pédagogue s'éloigne du « lectocentrisme » ambiant, prenne du recul. La lecture-écriture n'est qu'un moyen, pas une fin. C'est cette fin que Pestalozzi nous invite à clarifier. Dans *La lettre de Stans*, il propose plusieurs mots-clés qui pourraient présenter quelque utilité dans l'enseignement de l'écrit : « esprit de l'éducation », « force intérieure », « expérience », « facultés d'attention, de réflexion, de mémoire », « associer tout », « travail/atelier ». Rien qui pourrait caractériser d'une façon particulière l'enseignement de la lecture-écriture tel qu'on l'évoque habituellement, pas de recettes pédagogiques faciles à mettre en œuvre, pas de focalisation sur la méthode de lecture, mais des axes de réflexion et d'action où l'écrit occupe une place essentielle lorsqu'il s'agit d'habituer les élèves « à penser et à réfléchir » pour qu'ils s'approprient les moyens d'affirmer leur « force d'autonomie ».

Jean-Yves SÉRADIN

²⁶ HAGER Fritz-Peter, op. cit.

²⁷ Dans la théorie de l'isostatie, en géophysique, on observe un équilibre relatif des divers compartiments (montagnes, mers, etc.) de l'écorce terrestre dû à des différences de densité.

²⁸ Il s'agit d'une idée déjà ancienne. Au XII^e siècle, l'intellectuel se sent comme un artisan, et « les écoles sont des ateliers d'où s'exportent les idées, comme des marchandises », ses outils, ce sont les livres. Voir Le Goff Jacques, *Les intellectuels au Moyen-Age*, Paris : Le Seuil, 1976.

²⁹ FREINET Célestin. « L'éducation du travail ». In : *Œuvres pédagogiques Tome I*, Paris : Seuil, 1994.

³⁰ Voir Goody Jack. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : Les éditions de Minuit, 1979.

NDLR : On pourra se reporter, pour situer dans quel contexte s'inscrit la réflexion de Pestalozzi, aux articles de Christiane Juaneda-Albarede sur les méthodes de lecture aux XVIII^e et XIX^e siècles dans les n°37 et 38 des Actes de Lecture