

Jean Zay, réformateur de l'enseignement de la lecture ?

Du mauvais usage des citations en histoire de l'éducation

Nos aïeux ne savaient pas mieux lire que nous ! C'est en substance ce que ne cessent de répéter les opposants à un enseignement de la lecture dit « traditionnel ». Entre autres arguments¹, ils enrôlent depuis quelques années un ancien ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay, à travers des propos, frappants il est vrai, tirés des *Instructions* du 20 septembre 1938, qui concernaient pourtant les nouveaux programmes du Cours Supérieur².

Les plus éminents experts de l'éducation n'y manquent pas. Ainsi, sur France-Culture, dans l'émission « La fabrique de l'Histoire » du 07 janvier 2013, l'historien de l'éducation Antoine Prost était interviewé par Emmanuel Laurentin. Répondant à une question sur sa volonté notoire de ne pas être embrigadé dans les camps qui composent le débat éducatif, M. Prost s'est appuyé sur l'exemple du fameux débat autour de la méthode globale. Après avoir affirmé, comme on le fait souvent, que cette méthode n'est plus utilisée de nos jours, il a rappelé la difficulté que représente, de tout temps, l'enseignement de la lecture. Suivait un exemple supposé frapper l'interlocuteur par son évidence³ :

Vous prenez les instructions de Jean Zay en 1938 : Jean Zay dit clairement dans l'instruction du 20 septembre 1938 que la moyenne des élèves de 10 ans (donc au cours moyen deuxième année) ne maîtrise pas couramment la lecture. En 1938 ! Et à l'époque, il n'y a pas de méthode globale ! C'est la méthode traditionnelle ! Mais avec la méthode traditionnelle, et avec trente heures de cours par semaine, et avec quarante semaines de classe par an, la majorité des élèves de CM (de cours moyen) ne maîtrisent pas la lecture pratique, en 1938. Donc, moi je veux bien qu'on continue à se battre contre la méthode globale, mais ce n'est pas en se battant contre la méthode globale qu'on améliorera les choses.

Cette citation de Jean Zay n'est pas nouvelle, et elle court sur le net, dans des textes divers, parfois citée de manière tronquée, ou faisant l'objet d'erreurs d'attributions, et cela sans jamais faire l'objet d'un commentaire précis. La conclusion que l'on en tire systématiquement est la même que celle qu'en tire Antoine Prost : le succès de l'école de la troisième République concernant l'apprentissage de la lecture serait un mythe.

Mais cette démystification repose sur un argument d'autorité. Une analyse précise de la phrase de Jean Zay, dans son contexte d'origine, ainsi que du raisonnement démystificateur qui l'accompagne, doit permettre de ramener à de justes proportions ce constat d'échec venu d'une autre époque. Il convient donc de se pencher attentivement sur les mots choisis, ou du moins validés, par Jean Zay⁴.

¹ Fort taux d'illettrisme à 65 ans selon l'enquête menée en 2005 par l'INSEE, lettres de poilus mal orthographiées, etc.

² Voir annexe 3.

³ À la 45min 38s du début de l'émission. Propos retranscrit par mes soins.

⁴ Dont Antoine Prost remarque plaisamment, ailleurs dans l'interview, qu'il avait le temps d'écrire ses propres discours,

Ces mots, les voici, dans leur contexte plus large :

*Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. **Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la "lecture courante" n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves. Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra pas être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité. Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente. [...]** (Le texte intégral est dans l'annexe 1)*

L'analyse de cette citation, toujours éludée, doit être enfin menée.

I. Qui sont ces élèves de « dix ans » ?

Selon A. Prost, ce sont les élèves de CM2 qui sont concernés par cette mesure. Pourtant, le texte ne parle pas des élèves de CM2 mais des « élèves de dix ans ». Or, on sait que la répartition de chaque tranche d'âge par niveau n'étaient pas la même en 1938 et aujourd'hui⁵. Dans un CP de 1938, environ un quart des élèves avait sept ans dès les trois premiers mois de l'année scolaire. De même, en juin, à la fin de l'année scolaire des CM2, les trois quarts de la classe avaient déjà onze ans.

Pourquoi dire alors que Jean Zay pense aux élèves de « *cours moyen deuxième année* » lorsqu'il parle des élèves de « dix ans » ?

Jean Zay commence en effet par rappeler les objectifs ambitieux des programmes de 1923 :

Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture.

S'il veut montrer que cet « idéal » n'est pas devenu une « réalité »⁶, il lui faut montrer soit que ces élèves, scolarisés depuis trois ans à l'école primaire, n'ont pas atteint cet objectif, soit qu'un nombre non négligeable d'élèves en sont au même point en fin de CM2. Deux hypothèses d'interprétation s'opposent donc :

- Les élèves de « dix ans » en question sont en CM1 et les « constatations » dont ils ont été

le ministère de l'Education nationale étant à l'époque un tout petit ministère.

⁵ Nathalie Bulle, « Une erreur malencontreuse. Retards scolaires et réformisme éducatif. » : http://skhole.fr/une-erreur-malencontreuse-retards-scolaires-et-r%C3%A9formisme-%C3%A9ducatif-des-ann%C3%A9es-soixante-dix#_ftn11

⁶ Dans les *Instructions* de 1938 : « Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. »

l'objet ont été faites *pendant cette première année de CM*.

- Ils sont *en fin de CM2*, et Jean Zay parle alors de résultats scolaires obtenus à la fin du cursus primaire normal, afin sans doute de renforcer le constat d'échec qu'il semble faire.

Mais alors, dans le second cas, on ne peut imaginer que des « constatations » faites en début d'année aient pu être retenues pour étayer un bilan négatif : s'il restait entre neuf, ou même six mois pour achever l'apprentissage de la lecture, il aurait été hasardeux de pronostiquer son échec. On ne peut imaginer non plus qu'un bilan fait en fin de CM2, au moment où au moins 75% d'une classe a atteint l'âge de onze ans (sans compter les redoublants), permette de parler de « la moyenne des élèves de dix ans ».

D'ailleurs, si l'on voulait vraiment faire une évaluation des apprentissages à la fin du primaire (hors cours supérieur), il serait bien plus logique d'attendre la fin effective des cours de l'école élémentaire et de l'effectuer à la rentrée suivante, lors de l'entrée au cours supérieur. C'est d'ailleurs ce que semble faire Jean Zay dans une remarque qui porte sur la fin du cycle primaire d'apprentissage :

Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente.

Il serait donc bien redondant de parler des élèves de CM2 après cette remarque sur les élèves de première année du cours supérieur, cours qui suit immédiatement la deuxième année du cours moyen.

La première hypothèse semble donc la plus probable : ces « élèves de dix ans » sont bien des élèves de CM1. Jean Zay répond de fait directement aux programmes de 1923, qui évoquaient des élèves ayant traversé « les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen ⁷ ». Ces instructions antérieures explicitent si bien ce que signifient ces « trois premières années » que Jean Zay ne sent pas la nécessité de redire qu'ils s'agit d'élèves de début de CM1, se contentant d'une mention rapide de leur âge, « dix ans ». Mais l'ambiguïté de ses propos cesse aussitôt qu'on se souvient qu'ils répondent directement au texte de 1923.

A. Prost, dans son interview, parlait d'abord du « cours moyen deuxième année », pour ensuite préférer évoquer un « cours moyen » plus vague. Il faut le contredire et faire le constat suivant : il reste en fait *deux ans d'apprentissage de la lecture courante* à ces élèves de début de CM1 ! Tout n'était donc pas joué pour eux, quelle que soit leur proportion, et quel que soit leur niveau en lecture.

II. Qu'est-ce que « la moyenne des élèves » ?

L'expression est assez ambiguë. En effet, un calcul de moyenne porte sur la caractéristique d'une population, et non sur la population elle-même. Il n'y a pas de « moyenne des élèves », mais éventuellement une compétence moyenne en lecture courante. L'expression employée par Jean

⁷ Voir annexe 2, première phrase du sixième paragraphe.

Zay n'a donc pas de rigueur mathématique. Cela exclut de présenter ce constat comme résultant d'une étude statistique rigoureuse, comme le fait Georges Hervé (voir annexe 3)⁸.

Deux interprétations de l'expression sont possibles, selon qu'on choisisse une des deux définitions du TLF mentionnées en notes :

- Les élèves moyens sont des *élèves-types*. Si vous preniez un élève au hasard dans une classe, il risquerait de ne pas avoir « complètement acquis » la lecture courante⁹. C'est l'interprétation d'Antoine Prost qui parle de « la majorité des élèves ».
- Il s'agirait des *élèves qui auraient obtenu la moyenne à une évaluation notée de leurs capacités de lecture courante*¹⁰. La proportion de ce type d'élèves est difficile à estimer. Tout dépend de ce qu'on appelle « avoir la moyenne » : ceux qui auraient exactement la moyenne ou ceux qui ont un peu moins et un peu plus. D'autant plus qu'il suffit dans une classe donnée de quelques élèves n'ayant pas même commencé à acquérir la lecture courante ou, au contraire, déjà à l'aise avec des formes plus évoluées de lecture, pour que la moyenne soit respectivement en dessous ou au-dessus de la médiane.

Faute d'informations supplémentaires, il nous est difficile de dire ce que Jean Zay avait en tête, d'autant plus que chacun des deux sens donnés par le TLF est suivi d'un exemple s'appliquant à l'éducation (voir note 9).

« Un nombre important », peut-être « une courte majorité », seraient des traductions possibles. Une majorité, au sens de « quasiment tous », semble à exclure. En effet, les deux exemples donnés par le TLF pour le premier sens sont tous deux accompagnés d'adjectifs qui intensifient le sens du nom : « la bonne moyenne », « la grande moyenne ». Jean Zay, lui, dit simplement « la moyenne ». La valeur généralisante de l'expression en semble considérablement amoindrie.

Bref, le peu de rigueur dans l'expression de Jean Zay empêche de tirer de conclusions radicales concernant les performances des élèves de 1938. Tout au plus peut on lui accorder une valeur de pondération, rappelant qu'aucune méthode ni aucun système éducatif ne peuvent prétendre réussir à 100%. On est loin d'une remise en cause globale du niveau de lecture de l'époque.

⁸ Sans compter que ce constat est présenté comme le résultat de « constatations faites dans de nombreuses écoles ». On est loin d'une enquête rigoureuse !

⁹ TLF : **3. La moyenne de** + subst. désignant un ensemble de pers. Le plus grand nombre, à l'exclusion des exceptions, de l'élite. *Si j'avais voulu m'appliquer à quelque chose, à je ne sais quoi, j'ai une vague idée que j'y aurais réussi tout aussi bien que la bonne moyenne des gens ordinaires* (GOBINEAU, *Pléiades*, 1874, p. 82). [*Des sentiments qui*] ne se distinguent des autres que par ce trait, c'est qu'ils sont communs à la grande moyenne des individus de la même société (DURKHEIM, *Divis. trav.*, 1893, p. 40) :

Malgré les immenses sommes dépensées pour l'éducation des enfants et des jeunes gens, il ne semble pas que l'élite intellectuelle soit devenue plus nombreuse. **La moyenne** est, sans nul doute, plus instruite, plus policée. CARREL, *L'Homme*, 1935, p. 22.

¹⁰ TLF : **2. Niveau général moyen.** *Ces messieurs [de Port-Royal], par leurs méthodes, ont contribué à élever la moyenne du bon sens en France* (SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, t. 3, 1848, p. 186). *S'il y avait moins de mauvaises toiles au salon officiel, la moyenne y était à coup sûr plus banale et plus médiocre* (ZOLA, *Œuvre*, 1886, p. 134). — [En parlant d'un ensemble de pers.] *Je ne puis pas dire que la moyenne des jurés se soit beaucoup élevée à mes yeux* (J.-J. AMPÈRE, *Corresp.*, 1856, p. 313). *La moyenne de nos étudiants français est archi-médiocre, et fait baisser tout le niveau de nos études* (AMIEL, *Journal*, 1866, p. 434).

III. Qu'est-ce qu'une acquisition incomplète de la lecture courante ?

A. Des ambitions antérieures jugées excessives

Pour comprendre ce que Jean Zay dit de la « lecture courante » en 1938, il ne faut pas oublier qu'il répond aux programmes de 1923, dont voici les instructions concernant la lecture aux cours élémentaire et moyen :

***Au cours élémentaire**, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable....*

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être "courante" et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrage ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

*Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début **du cours moyen**, posséderont le mécanisme de la lecture. Dès lors, on peut réduire la place de cet enseignement dans l'emploi du temps : nous ne lui laissons plus que trois heures par semaine. C'est encore plus d'une demi-heure par jour de classe. Et si l'on réfléchit que l'enfant devra lire, en dehors des leçons de lecture, dans la plupart de celles qui sont consacrées aux autres disciplines, on ne jugera pas excessive cette réduction. Pendant ces trois heures, on continuera à pratiquer la lecture "courante", mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression. C'est maintenant de ces rapports que viennent les difficultés qui l'arrêtent ; il serait dangereux d'attendre plus longtemps pour résoudre avec lui les petits problèmes d'exégèse qu'il est amené à se poser. Loin de gêner le plaisir qu'il prend à la lecture, les questions relatives au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître. Par suite, on peut exiger de lui qu'il prouve par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit. La lecture devient "**expressive**". Ce mot n'apparaissait dans l'ancien plan d'études, qu'au cours supérieur, mais, en augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire nous espérons à cet égard gagner deux ans. C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression.... (La partie de ces instructions concernant la lecture est en annexe 2)*

Résumons leur propos : la *lecture courante* doit précéder la *lecture expliquée*, faite de « questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux », attentive « aux rapports de l'idée et de l'expression », et confrontant l'élève à des « petits problèmes d'exégèse ». La difficulté ne vient plus des « bizarreries de l'orthographe » des mots mais de la signification du texte. Les deux sont préalables à la *lecture expressive*, qui rend compte de la

compréhension du texte par l'élève.

En fait, le texte de 1923 prétend diminuer la place des exercices de lecture courante (tout de même une demi-heure par jour, sans compter la lecture appliquée aux autres matières) et commencer dès neuf ans, en début de CM1, lecture expliquée et lecture expressive.

La lecture courante est donc un objectif de fin de CE2, et les programmes de 1923 sont extrêmement ambitieux quant à ce point : « nos élèves, dès le début du cours moyen, *posséderont le mécanisme de la lecture*¹¹ » (c'est moi qui souligne).

Il oppose ensuite lecture courante et « lecture hésitante », où les enfants sont « obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes ». Pour lui comme pour les programmes de 1923, lectures expliquée et expressive sont impossibles tant que la lecture courante n'est pas totalement acquise.

Mais là où Jean Zay se distingue du texte de 1923, c'est qu'il reporte au Cours Supérieur les deux formes les plus complexes de la lecture. Le constat d'incomplétude de l'acquisition du mécanisme de la lecture ne s'inscrit pas dans un réquisitoire contre les performances du système scolaire de son époque ; en 1938, le ministre cherche simplement à nuancer l'enthousiasme idéaliste des rédacteurs de programmes qui l'ont précédé¹² :

Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été très suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée. (Annexe 1, paragraphe 4)

Le CM, dernier cours de l'école primaire élémentaire, doit continuer à proposer des exercices systématiques d'apprentissage de la lecture courante. Les programmes de 1923 le disaient déjà, mais Jean Zay enfonce le clou.

Il nuance les conceptions de 1923, que nous appellerons « simultanéristes », selon lesquelles il faudrait mener de front lectures courante, expliquée et expressive, pour proposer une conception en quelque sorte « successiviste » : d'abord la maîtrise sans faille de la lecture courante, puis, au cours supérieur, la compréhension interprétative et la lecture « sentie ».

Il se coupe ainsi d'une tradition antérieure, explicitée par Gabriel Compayré dans la « Leçon III » de son *Cours de pédagogie théorique et pratique*¹³ :

L'éducation doit être progressive, et non successive, comme le voulait Rousseau. L'auteur de L'Émile coupait, pour ainsi dire, l'existence de son élève par tranches distinctes : l'âge des perceptions sensibles, l'âge du jugement. Non ! l'esprit de l'enfant est déjà un tout organisé et complet, qui contient en germe toutes les facultés, et, s'il n'est pas possible de les mettre toutes au même pas, de les faire marcher de front, du moins il n'y a pas un seul instant de la vie où il ne faille songer à les cultiver, à les développer toutes, bien qu'à des degrés différents.

¹¹ Annexe 2, paragraphe 6.

¹² N'oublions pas que ses propos sont issus d'instructions portant sur le cours supérieur, quelques mois après la publication des nouveaux programmes qui le concernent.

¹³ Librairie classique Paul Delaplane, Paris, 1897. <http://michel.delord.free.fr/comp-cptp-tdm.html>

La culture isolée de chaque faculté ne doit pu faire perdre de vue le but final, qui est l'harmonie et l'équilibre de toutes les facultés. [...]

L'idéal d'une bonne éducation intellectuelle est un esprit où toutes les facultés occupent une place proportionnée à leur valeur et à leur importance, comme l'idéal d'une éducation physique est un corps complet, où tous les organes sont harmonieusement développés, où toutes les fonctions concourent régulièrement à la vie.

« La règle principale, dit Kant, c'est de ne cultiver isolément aucune faculté pour elle-même, mais de cultiver chacune en vue des autres, par exemple l'imagination au profit de l'intelligence. »

Dans le cours de lecture préconisés par Jean Zay, les capacités de compréhension globale, permises par une maîtrise de la lecture courante, sont séparées des capacités interprétatives, la sensibilité, ainsi que des capacités proprement physiques de mise en voix des textes abordés.

Dissocier les différents types de lecture et les étaler dans le temps pouvaient paraître des solutions de bon sens, surtout dans des cas ponctuels d'excès de zèle de la part de certains instituteurs. Mais c'était une régression dans l'évolution de la pensée pédagogique, qui, depuis Pauline Kergomard, Ferdinand Buisson, et donc Gabriel Compayré, reposait sur la croyance en une coopération des différents enseignements, conduits de manière simultanée. En 1923, il ne paraissait pas improductif, ni trop ambitieux, de réclamer, à partir du cours élémentaire, moment où le « code » est acquis, un premier effort d'expression lors de la lecture à voix haute, et des éléments d'explication des textes, dans la stricte mesure des capacités des jeunes élèves.

B. Un niveau perfectible en lecture courante

Si l'on revient maintenant à la phrase de Jean Zay citée par Antoine Prost, on constate que la formule « pas encore complètement acquise » renvoie explicitement à la première phrase du paragraphe¹⁴, qui reformulait les objectifs de 1923 ; l'adverbe « complètement » y est repris de manière insistante. Par l'adjonction de cet adverbe, Jean Zay radicalise les ambitions du texte de 1923 pour mieux le contredire : réflexe courant de celui qui veut donner l'image d'un discours modéré. Qui veut tuer son chien l'accuse d'avoir la rage...

Dès lors, le constat ne peut pas être celui d'une défaillance globale de l'apprentissage de la lecture. Pour un certain nombre d'élèves, en début de CM1, la lecture courante doit être « encore » travaillée, parce qu'il reste des mots, des expressions, des phrases sur lesquels ils buttent. Est-ce à dire qu'ils ne savent pas lire, ni même qu'ils ne savent pas bien lire ? Sans doute non.

Jean Zay dit que la lecture de certains est « hésitante », et demande de leur part « un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes ». Il n'est pas dit que ce « certain » effort compromette la compréhension en surface du texte. Il n'est pas dit non plus que ce déchiffrement soit un pur mécanisme ni que le sens propre des mots n'accède pas à l'esprit de l'élève au cours de la lecture¹⁵. Des difficultés de déchiffrement, causées par la difficulté orthographique de certains

¹⁴ « Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder *complètement* le mécanisme de la lecture. »

¹⁵ Il faut prendre garde à ne pas lire la remarque suivante des programmes de 1923 comme la preuve qu'on ne

mots, ne veulent pas dire que ces mots, une fois proprement déchiffrés, ne seront pas compris. Le sens du texte, lu par l'instituteur cette fois, est dégagé avec son aide, de manière intuitive :

Par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fût-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. Plus tard, l'explication de la lecture interviendra pour le dégager de façon explicite et raisonnée¹⁶.

Le déchiffrement ne s'oppose donc pas à la compréhension des mots et des phrases, mais à la compréhension fine du texte, des intentions de l'auteur, etc.

Il ne s'agit donc pas de dire qu'en début de CM, la plupart des élèves sont illettrés. Jean Zay préconise seulement de prolonger l'entraînement à la lecture courante, pour les élèves qui l'ont déjà acquise, mais seulement en partie.

Que dit donc Jean Zay dans cette note technique, qui était pourtant circonscrite *a priori* à la question de la lecture au cours supérieur ? Qu'un bon nombre d'élèves butent sur des bizarreries orthographiques, au moment où on leur soumet des textes plus riches et variés. Que ces élèves ont besoin de l'aide de l'instituteur pour saisir le sens global de ce type de textes. Qu'ils ont encore besoin d'exercices quotidiens de lecture avant de pouvoir commencer des exercices d'explication de texte et de lecture expressive.

Rien donc qui doive remettre en cause les résultats de l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Reste à savoir si l'on peut mettre en cause les « méthodes traditionnelles » de lecture sur la foi de ce texte.

IV. Ces performances sont-elles la conséquence d'un problème d'apprentissage initial de la lecture ?

A. La méthode de lecture n'y est pour rien

Selon Antoine Prost, le constat que fait Jean Zay en 1938, moment où la méthode « globale » n'était pas appliquée dans le système scolaire français ordinaire, enlève toute crédibilité à une quelconque critique de cette même méthode. A. Prost s'oppose ici aux « républicains », résumant allusivement leur argumentaire en deux temps :

- Le niveau de lecture aurait baissé depuis l'école de la troisième République.
- Cette baisse est due à l'usage de la méthode globale.

Si l'on montre que la méthode globale n'était pas utilisée en 1938 et que les résultats n'étaient pourtant pas si bons que les « républicains » le prétendent, leur argumentaire s'effondre.

demandait pas aux élèves de comprendre ce qu'ils lisaient : « *Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être "courante" et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots.* »

En effet, les auteurs précisent tout de suite que « *seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.* » L'élève de CE ne doit pas être confronté à un lexique trop complexe, mais il doit évidemment comprendre les mots simples qu'il déchiffre.

¹⁶ Annexe 1, paragraphe 6.

Puisque la « méthode traditionnelle » dont ils parlent aboutit à une lecture courante incomplètement acquise en CM2, il faut admettre qu'elle n'est pas une panacée. On a vu ce qu'il fallait penser de la mineure de ce syllogisme.

On pourrait certes se fonder sur une acceptation moins polémique du raisonnement d'A. Prost, qui se contenterait de mettre dos-à-dos partisans de la méthode « traditionnelle » et partisans de la « globale »¹⁷. Le constat serait alors le suivant : « Quelles que soient l'époque ou la méthode, il subsisterait un problème d'apprentissage initial de la lecture, perceptible pour Jean Zay *au début*, et, pour A. Prost, *à la fin du cours moyen*. »

Dans tous les cas, A. Prost lie les performances en lecture courante en CM au choix de la méthode de lecture, c'est-à-dire à ce qui a été fait en CP, et parfois dès la GS, comme cela pouvait se faire à l'époque. C'est là un point très contestable.

Cela revient en effet à dire que les trois premières années d'école élémentaire, ainsi que la dernière année de l'école maternelle, seraient consacrées, en ce qui concerne la lecture, à des séances d'apprentissage du « mécanisme » de la lecture, par le moyen sans doute de cette fameuse méthode « traditionnelle ». L'école primaire de Ferry et Buisson serait donc bien une école des « fondamentaux », des rudiments, ce qui va pourtant à l'encontre de la plupart des écrits et de leurs discours de ces illustres fondateurs.

Rappelons que le mécanisme de la lecture était censé être acquis pendant le CP, et qu'on ne prolongeait pas son apprentissage au-delà de ce cours, contrairement aux pratiques actuelles. Les deux années de cours élémentaires étaient consacrées à la consolidation des compétences de lecture, à l'aide d'exercices de lecture courante, justement¹⁸.

Pour se faire une idée de ce qu'on attendait d'élèves de cet âge, on peut consulter les multiples manuels de lecture courante¹⁹, qui consistent généralement en une suite de chapitres qui forment une histoire, mettant en scène des personnages récurrents, dans un environnement familier qu'il s'agit d'explorer et de connaître. Pas de littérature, pas de morceaux choisis, mais des petites fictions *ad hoc*, très didactiques, et très proches des leçons de choses en termes de contenu. Par certains côtés, l'esprit dans lesquels ils étaient composés est assez proche de ce qu'on appelle aujourd'hui la « littérature de jeunesse » : peu de mots compliqués, des sujets tirés de la vie quotidienne, des centres d'intérêt et des préoccupations enfantines.

Il convient donc de rejeter cette vision biaisée de l'enseignement « traditionnel » de la lecture, qui le réduit au rabâchage sempiternel d'un B-A-BA mécanique, qui plus est inefficace, et surtout qui fait fi de la spécificité pédagogique des deux années de cours élémentaire.

¹⁷ Ce qui n'a aucun sens historique, si l'on considère :

- la diversité synchronique et diachronique de la méthode soi-disant « traditionnelle »
- le fait que cette méthode était présentée comme une rupture « moderne » avec le B-A-BA de la tradition pédagogique antérieure,
- le fait que la méthode la plus prônée à l'époque, la *méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture* reposait sur un départ global,
- le fait que plus grand monde aujourd'hui n'est partisan de la méthode « globale » (même si des subsistances de cette méthode sont encore visible, notamment en maternelle).

¹⁸ Ce qui n'exclut pas, naturellement, des révisions.

¹⁹ Par exemple, *Francinet*, de G. Bruno, auteur également du fameux *Tour de France par deux enfants*, autre livre de lecture courante : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5406709z>

L'apprentissage de la lecture au CP était bien une « préparation » à l'acquisition de connaissances « élémentaires », en science, géographie, histoire, etc.

Ce sont donc bien les exercices de lecture courante que Jean Zay préconise de prolonger après le CE, et non l'apprentissage initial du mécanisme de la lecture. Tout à son argumentation, Antoine Prost simplifie de manière caricaturale les processus d'apprentissage de la lecture et les réduit à leurs modalités initiales.

B. Le problème universel de l'apprentissage de la lecture en CM

Cette attention à la lecture courante en CM rejoint étrangement les analyses contemporaines qui constatent ce qu'on appelle aux USA le « fourth-grade slump », à la suite des analyses de Jeanne S. Chall, reprises par E. D. Hirsch Jr, fondateur du mouvement Core Knowledge²⁰.

Selon Jeanne S. Chall, l'acquisition de la lecture est un processus qui passe par plusieurs étapes successives, qu'on peut regrouper en deux stades : tout d'abord, « learning to read », stade correspondant à nos cours préparatoire et élémentaire, puis « reading to learn », à partir du « fourth-grade » américain (notre CM1).

Après avoir gagné en « fluence », l'élève se voit proposer des textes plus variés, plus complexes, moins liés à son environnement familial et quotidien. La lecture devient un moyen d'enrichir ses connaissances. Pour cela, il faut avoir acquis une bonne lecture courante, ainsi qu'un large vocabulaire.

Faute de ce vocabulaire riche, signe d'une connaissance du monde déjà consistante, on constate un « effondrement » (*slump*) des capacités de lecture, et un écart grandissant entre les élèves socialement favorisés et les autres. Cet « effondrement » n'est évidemment pas une régression absolue, mais un décalage relatif entre la difficulté des textes qui augmente brusquement et les capacités de lecture qui progressent plus lentement, voir stagnent.

Jean Zay ne parle en aucun cas d'effondrement. Mais on peut faire l'hypothèse qu'il a eu intuitivement conscience des difficultés posées par ce passage à un nouveau mode de lecture, quand il constate chez les élèves quelque difficulté à s'adapter à la nouvelle donne. Le problème posé aux rédacteurs des instructions ne serait donc pas celui de l'apprentissage premier de la lecture, mais celui de son apprentissage second. Au moment où la lecture cesse d'être seulement un objet d'instruction, mais prend officiellement le statut de moyen d'instruction, une nouvelle difficulté apparaît.

On ne peut donc pas en déduire l'inanité des « méthodes traditionnelles » de lecture, ni même prétendre que toutes les méthodes de lecture se valent. Seulement, quelles que soient les époques, quelles que soient les méthodes de lecture, l'école se heurte à cet écart qui se creuse entre la maturité des élèves, qui exige de leur faire lire des textes plus complexes, et leur connaissance du monde et des mots qui permettent d'en parler.

Il s'agit pour Jean Zay de rappeler à l'ordre certains instituteurs, qui à l'époque avaient

²⁰ <http://ecolereferences.blogspot.fr/2011/07/la-comprehension-en-lecture-requier-t-la.html#!/2011/07/la-comprehension-en-lecture-requier-t-la.html>

oublié que le CM devait encore être le lieu de l'apprentissage de la lecture, et étaient tentés de calquer leurs cours de lecture sur ceux du secondaire et du cours supérieur. En aucun cas Jean Zay ne remet en cause les succès de l'école française en matière d'acquisition de la lecture pendant les trois premières années de son apprentissage.

C. Les préconisations de Jean Zay au crible des manuels de lecture contemporains

La solution de Jean Zay n'est pas des plus ambitieuses. Si les capacités de lecture des élèves se heurtent à des textes trop difficiles, il faut réduire la difficulté des textes, la profondeur et la complexité des propos qu'on tiendra à leur sujet, et continuer à faire lire à voix haute des textes plus faciles, dans le but de prolonger le stade du « learning to read ».

Pourtant, dès cette époque, d'autres solutions paraissaient possibles.

C'est justement en 1938 qu'apparaît un nouveau genre de livre de lecture, représenté par les fameux « Une semaine avec... », de Marcel Berry. Ils restent assez proches des livres de lecture courante habituels en CP, et encore en CE : beaucoup d'auteurs de littérature enfantine sont utilisés, sous forme de morceaux choisis, et la langue est simple. C'est surtout dans les manuels de cours moyen et de cours supérieur que la nouveauté est visible : Marcel Berry propose à la lecture des élèves un nombre non négligeable d'extraits tirés des grands classiques de la littérature enfantine, mais aussi de la littérature générale du XIX^e et même des siècles antérieurs (bien que dans une moindre mesure). À l'époque, un tel florilège était présent dans les « livres uniques de français », mais aussi dans les recueils de courts morceaux choisis pour le primaire. Le modèle de manuel de Marcel Berry s'inscrit dans une phase de multiplication de ce deuxième type de manuels²¹ et tranche avec ceux qui le précèdent : « les fragments d'œuvres romanesques vont se faire plus longs, de façon à recouvrir un épisode complet, peut-être un chapitre, du livre original. Bien entendu, cette séquence est fragmentée en "lectures quotidiennes", mais l'élève aura la possibilité de lire d'un trait une histoire suivie d'une dizaine de pages »²².

Marcel Berry le dit dans sa préface :

*Chacun de ces textes comprend les chapitres les plus vivants d'une œuvre d'un grand auteur, écrite ou adaptée pour la jeunesse*²³.

Il s'agit donc de proposer des textes consistants, au contenu riche et ambitieux, mais dans une langue simplifiée, qui soit moins susceptibles d'empêcher les élèves de comprendre le sens global de l'extrait.

Deux lectures de ces manuels peuvent être faites. Soit l'on considère qu'ils prolongeaient l'ambition des programmes de 1923, qui faisaient commencer lecture expliquée et lecture expressive dès le CM1. Soit on y voit une solution avant l'heure au « fourth-grade slump ».

Ils permettaient en effet de faire lire les élèves de manière fréquente et régulière. Les chapitres proposés étaient ainsi lus en classe et faisaient office de livre de lecture courante, grâce à

²¹ Priouret Jacques, Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire / Jacques Priouret [thèse] ; sous la dir. de Guy Avanzini, 1977, URL : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1977/priouret_j/pdfAmont/priouret_j_partie1.pdf, p. 183.

²² Priouret Jacques, *op. cit.*, p. 183 sq.

²³ <http://4.bp.blogspot.com/-cArVX9ckYjE/T5LwJHJ8QI/AAAAAAAAFLQ/kbQ-XXjqIbC/s1600/Berry+CM++000+-+pr%25C3%25A9face+1.jpg>

la réécriture simplifiée des textes originaux, aux notes de vocabulaire, et aux illustrations, destinées à pallier les difficultés des élèves à s'imaginer des univers historiques ou fictifs qui leur étaient étrangers. Mais la diversité du contenu, du style, du vocabulaire, des époques et des lieux représentés, tout cela permettait dans un même mouvement de renforcer la culture des élèves, cette culture si nécessaire selon Jeanne S. Chall et E. D. Hirsch Jr pour continuer à améliorer les compétences de lecture après la phase d'apprentissage initiale.

En cela, on peut voir dans ces manuels la première tentative d'hybridation entre le livre de lecture courante, très répandu à l'école primaire, et le recueil de morceaux choisis. Après-guerre se répandra ce type de manuel : par exemple, les collections « L'Oiseau-lyre » ou bien « À la découverte du monde », bientôt balayées par la vague de rejet des morceaux choisis dans l'enseignement de la littérature.

Les problèmes posés par le second apprentissage de la lecture était donc pris à bras le corps dès 1938, au moment même où Jean Zay en rabattait sur les ambitions de ses prédécesseurs en en repoussant le début.

La portée exacte de la citation de Jean Zay s'est révélée bien plus restreinte que le prétendent A. Prost et ceux qui s'en servent comme d'un argument-massue. Elle n'est pas la pièce maîtresse d'une critique des méthodes « traditionnelles » d'enseignement de la lecture. Elle ne réduit pas à néant la croyance de certains en une « baisse du niveau » depuis les réformes de la fin du XX^e siècle.

Elle a principalement une fonction de correction technique, dans le cadre de l'application des nouveaux programmes du cours supérieur. Il s'agit pragmatiquement de refroidir les ardeurs de certains instituteurs trop ambitieux, qui compromettaient les performances en lecture de leurs élèves à cause d'une lecture trop rapide des instructions de 1923. Jean Zay joue ici le rôle du censeur et ne revêt en aucun cas le costume du réformateur, costume qu'il a pu endosser par ailleurs, notamment lors de la rédaction des programmes de 1938.

Pour autant, il n'est pas impossible de voir dans ses propos les prémices d'une tendance importante de la politique des programmes d'après-guerre : celui d'un renforcement des enseignements dits « fondamentaux », au détriment de la transmission d'une culture plus générale. Le « successivisme » dont il fait preuve est une nuance importante apportée au corpus théorique dont il est l'héritier et, pour une part, le continuateur. Sur ce plan-là, Jean Zay n'est pas un réformateur, ni le prophète des réformes pédagogiques des années 60.

Cette citation ne mérite donc pas toute la publicité qui lui a été faite. Sortie de son contexte, jamais examinée de près, elle sert toutes les approximations. On en arrive à se demander si son usage dans cette interview n'est pas un signe de maladresse, bien davantage qu'un quelconque signe de malhonnêteté intellectuelle. Un tel propos, venant d'un ministre du Front

populaire, remis à l'honneur par les velléités réformistes de Vincent Peillon²⁴, quelques mois avant un colloque visant à faire de lui une des sources des réformes ultérieures²⁵, revêt une efficacité rhétorique irrésistible. Difficile de passer outre.

Pourtant, si l'on veut contester les méthodes d'enseignement de la lecture telles qu'elles étaient pratiquées à l'époque, il n'est pas possible de se contenter de ce qui finit par être un poncif d'autant plus trompeur qu'il semble imparable. On a le droit de penser que nos aïeux ne lisaient pas mieux que nous. Mais ce n'est pas à Jean Zay qu'il faut le faire dire.

²⁴ Voir par exemple l'article de Thomas Wieder paru dans Le Monde du 09/02/2012 : « Une politique placée sous le patronage de Jean Zay, ministre du Front populaire ». http://www.lemonde.fr/politique/article/2012/02/09/au-ps-une-politique-educative-placee-sous-le-patronage-de-jean-zay_1641072_823448.html

²⁵ *La pédagogie de Jean Zay : inspiration pour les politiques d'aujourd'hui ?* Journée d'étude organisée par l'association des Amis de Jean Zay, le 14 juin à Paris : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-de-Jean-Zay-inspiration-pour-les-politiques-d-aujourd-hui>

ANNEXE 1 : Instructions du 20 septembre 1938, Jean Zay

Les programmes de 1923 ont estimé que les élèves, après les trois premières années de scolarité, c'est-à-dire dès le début de la première année du cours moyen, doivent posséder complètement le mécanisme de la lecture. Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. **Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la " lecture courante " n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves.** Tant que les enfants en seront encore à la lecture hésitante, obligés de consacrer un certain effort d'attention au déchiffrement des mots et des syllabes, la lecture ne pourra pas être utilisée efficacement pour l'étude de la langue. Les maîtres estiment avec raison que les heures de lecture devraient être consacrées à lire et non à expliquer des mots ou des tournures. Cet exercice pratique de la lecture doit être poursuivi au cours supérieur, et jusqu'à la fin de la scolarité. Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente.

Cependant, dès le cours moyen, et surtout au cours supérieur, la lecture est la meilleure occasion et fournit la meilleure matière à l'étude de la langue, en particulier de la langue écrite.

Les programmes de 1923 portent, pour le cours supérieur : " lecture expressive, avec explications tendant non seulement à faire comprendre le sens, mais encore à faire sentir la beauté des morceaux " ; et les instructions ajoutent que la lecture peut y devenir " une modeste leçon de littérature ". Ces prescriptions ont été parfois mal interprétées : on a perdu de vue les commentaires qui les accompagnent.

Dégager et commenter le sens général d'un texte, en chercher, quand il y a lieu, la composition, analyser les nuances des mots essentiels, montrer la valeur logique ou esthétique des constructions, c'est un exercice qui n'est pas de l'école primaire élémentaire. Il suppose que le texte a déjà été très suffisamment compris et senti par l'élève. Cette explication d'un texte est prématurée.

Les programmes nouveaux prévoient simplement, au cours supérieur première année : " lecture à haute voix de textes en prose... ". Comme le prescrivent les instructions de 1923, l'instituteur commencera par lire lui-même le texte à haute voix ; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servent à exprimer les nuances de la pensée et du sentiment ; pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot ; pourquoi ici il laisse tomber la voix et ailleurs marque fortement l'intensité ou la durée d'une syllabe ; il indiquera les liaisons à faire et celles à éviter, car on en abuse parfois à l'école primaire. Evidemment le texte entier de la lecture ne sera pas ainsi commenté, mais seulement une ou deux phrases ; un court paragraphe pourrait même être écrit au tableau, en marquant par exemple de traits verticaux les pauses ou silences de la voix, en indiquant par un arc les liaisons à faire. Les élèves liront ensuite ; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle ; s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit.

À une condition, toutefois, c'est que le texte en ait été bien choisi. Chez les bons écrivains, la pensée ou le sentiment ne font qu'un avec la forme, et les groupes de mots que la voix réunit et découpe dans le texte correspondent aux divers éléments de la pensée. Par cela seul que les élèves auront appris à bien lire un texte, fût-ce par répétition, ils en auront déjà saisi le sens. Plus tard, l'explication de la lecture interviendra pour le dégager de façon explicite et raisonnée.

Souvent quelques remarques de grammaire ou de vocabulaire peuvent paraître indispensables ; il vaut mieux qu'elles viennent après la lecture. D'ailleurs, s'il reste des mots dont le sens ne soit compris qu'en gros, on en prendra son parti : l'ignorance d'un ou plusieurs mots peut ne pas nuire à l'intérêt de l'ensemble, et il suffit de prévenir, par quelques très brèves indications, les contresens possibles. Certes, il n'y aura que des avantages à ce que l'un des trois ou quatre textes de prose lus chaque semaine, ou un paragraphe de l'un de ces textes, soit choisi pour servir ensuite à une leçon de vocabulaire ou de grammaire ; mais jamais un exercice de vocabulaire ou un exercice de grammaire ne doit se greffer intempestivement sur la lecture.

Au cours supérieur deuxième année, le programme prévoit la “ reproduction d'un texte lu à haute voix ou des yeux ”. Il est évident que ces textes à reproduire ne seront pas pris au hasard. La plupart des enfants reproduiront plus volontiers et plus facilement un texte narratif qu'un texte descriptif. Mais surtout, il importe de ne leur proposer que des textes de premier ordre, dans lesquels la suite des mots et des propositions obéisse à un certain mouvement qui soit exactement le mouvement même de la pensée et du sentiment ; à cette condition, l'exercice n'intéressera pas seulement, ni même essentiellement, la mémoire : ce n'est pas chaque mot qui appellera mécaniquement le suivant, c'est l'ensemble de la phrase, et c'est la pensée même, qui suscitera le souvenir des mots et l'ordre de ces mots.

Au cours supérieur deuxième année (classe de fin d'études), le programme prescrit explicitement la lecture silencieuse. Par ailleurs, le conseil supérieur a voulu qu'à l'épreuve de lecture du certificat d'études, il fût accordé à l'enfant cinq minutes de préparation. Cette préparation ne peut consister qu'en une lecture silencieuse ; il faut bien que les élèves y aient été d'avance exercés. Dès la classe du certificat d'études on se préoccupera donc de la lecture silencieuse. On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si l'on a, par avance, saisi le sens de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux.

Au cours supérieur, et en général à l'école élémentaire, c'est la langue actuelle qu'il s'agit d'enseigner, et non point la langue classique, qui diffère beaucoup de la nôtre. C'est pourquoi, sans doute, certains maîtres ont le souci de trouver des textes de lecture ou de récitation qui soient tirés d'ouvrages tout à fait récents ; et l'on considère parfois certaines lectures comme scolairement “ usées ”, parce qu'elles ont beaucoup servi ; il ne faut pourtant pas oublier non plus que si le maître connaît bien ces pages et a parfois le sentiment de les connaître trop, les élèves, eux, ne les connaissent point. Le souci du modernisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure de nos classes les passages de grandes œuvres de la littérature française du XIX^e siècle ou même du XVIII^e, dont la beauté est éternelle, et dont la langue n'a point vieilli.

Les programmes prévoient que, dans ce cours, on utilisera la lecture et la récitation pour l'initiation au goût littéraire et à la connaissance " méthodique " des grands auteurs français. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire des leçons d'histoire littéraire. Les " indications sommaires sur l'auteur et son œuvre " ne devront pas précéder la lecture du texte, elles devront plutôt la suivre. Le texte est lu, et chaque paragraphe, chaque mot parfois, est l'occasion d'une remarque sur l'auteur, sur sa vie, sur son œuvre, sur ses idées et sur son style.

La modeste leçon de littérature à laquelle les programmes nous convient, ne devrait pas être autre chose que le résumé synthétique des remarques successives aux quelles aurait donné lieu l'étude même du texte. C'est ici surtout qu'il faut éviter le psittacisme : toute notion sur l'auteur ou sur l'œuvre restera verbale si elle n'est pas rattachée à un texte que les élèves ont lu silencieusement ou à haute voix, et, s'il se peut, appris par cœur. Bref, le texte lu et le commentaire sur l'auteur ne doivent faire qu'un. Il faut seulement, dans chaque cas, choisir un texte qui soit caractéristique et de l'œuvre et de l'auteur, et duquel on puisse extraire les notions que l'on veut enseigner. Comme au cours supérieur, on donnera la préférence aux auteurs les plus grands, les plus propres à former l'intelligence et le goût. Mais il sera bon, ici, de faire une large place à des textes relatifs aux choses de la vie professionnelle, au métier, aux réalités de la campagne et de la cité.

ANNEXE 2 : Instructions officielles du 20 juin 1923

II. LECTURE

À l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils - l'autre étant l'écriture - indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises.

C'est d'abord la première de ces deux fins qui est visée. L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ; il n'apprend rien volontiers s'il ne sait pas lire aisément. Il faut donc lui donner le plus vite possible l'habitude de lire sans effort, et l'on ne peut pas lui donner cette habitude sans multiplier les exercices. Voilà pourquoi nous exigeons qu'au cours préparatoire l'enfant consacre à la lecture le tiers de son temps, dix heures par semaine, deux heures par jour, soit quatre séances d'une demi-heure, deux le matin et deux l'après-midi.

Nous ne préconisons aucune méthode la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui décideront. Toutefois, les procédés qui nous paraissent devoir l'emporter sont ceux qui amènent l'enfant à s'intéresser à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapport apparent. Par suite, ceux qui font appel à son besoin de mouvement ont les plus grandes chances d'être féconds. Et telle est probablement la raison du succès de la méthode phonomimique, malgré sa bizarrerie. L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage difficile. S'il y prend plaisir, en y consacrant le temps fixé par le programme nouveau, au bout de trois mois il saura lire et au bout de l'année il saura lire couramment.

Au cours élémentaire, la tâche principale est encore d'entraîner l'enfant à lire sans effort. Aussi le nombre des exercices de lecture est-il encore considérable. Ils occupent sept heures dans l'emploi du temps des garçons et, s'ils n'en occupent que six et demie dans celui des filles, c'est qu'il fallait réserver pour les travaux manuels des filles, c'est-à-dire pour la couture, une demi-heure de plus que pour ceux des garçons. Au surplus, le conseil supérieur a entendu des témoins autorisés déclarer que les petites filles arrivent à lire avec aisance plus vite que les petits garçons, et que, par suite, la réduction opérée sur leur horaire de la lecture ne présenterait pas pour elles de trop graves inconvénients.

Pendant cette période, le caractère essentiel de la lecture est d'être "**courante**" et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications. L'enfant est encore trop préoccupé des difficultés qui viennent de la complication des combinaisons de lettres pour trouver plaisir à élucider le sens des mots. Les questions qui interrompent son effort de déchiffrement ne sont pas de nature à lui donner le goût de la lecture. Et c'est ce goût qu'il faut avant tout lui inculquer. Seuls les termes les plus difficiles seront expliqués. Encore faut-il souhaiter qu'ils soient rares.

Grâce à l'entraînement intensif auquel ils auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début du **cours moyen**, posséderont le mécanisme de la lecture. Dès lors, on peut réduire la place de cet enseignement dans l'emploi du temps : nous ne lui laissons plus que trois heures par semaine. C'est encore plus d'une demi-heure par jour de classe. Et si l'on réfléchit que l'enfant devra lire, en dehors des leçons de lecture, dans la plupart de celles qui sont consacrées aux autres disciplines, on ne jugera pas excessive cette réduction. Pendant ces trois heures, on continuera à pratiquer la lecture "courante", mais on multipliera les questions et les explications relatives au sens des mots, des phrases et des morceaux. L'enfant n'ayant plus à surmonter les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, on peut et on doit appeler son attention sur les rapports de l'idée et de l'expression. C'est maintenant de ces rapports que viennent les difficultés qui l'arrêtent ; il serait dangereux d'attendre plus longtemps pour résoudre avec lui les petits problèmes d'exégèse qu'il est amené à se poser. Loin de gâter le plaisir qu'il prend à la lecture, les questions relatives au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître. *Par suite, on peut exiger de lui qu'il prouve par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit.* La lecture devient "**expressive**". Ce mot n'apparaissait, dans l'ancien plan d'études, qu'au cours supérieur ; mais, en augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire, nous espérons à cet égard gagner deux ans. C'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression.

Dès ce moment, la leçon de lecture est une leçon de langue française. Au cours supérieur, elle va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront plus seulement sur le sens, elles devront "*tendre à faire sentir la beauté des morceaux*". Très simplement, l'instituteur éveillera le sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style. Très simplement, il suscitera l'émotion esthétique, sans théories abstraites, sans expressions tirées du vieux jargon de la rhétorique, par un simple appel au goût virtuel d'enfants dont les impressions sont naïves et dont le jugement n'a pas été déformé. Il ne saurait être question d'instituer à l'école primaire un exercice qui, sous le nom de "lecture expliquée", risque ailleurs de revêtir un caractère artificiel et mécanique. Il ne s'agit pas, à propos de chaque morceau, de faire une leçon d'histoire littéraire sur l'ouvrage et sur l'auteur. Il ne s'agit pas davantage, sous prétexte de chercher le plan, de faire subir au texte une dissection pénible. Il ne s'agit pas non plus de fournir sur chaque mot une explication complète littérale, grammaticale, historique et littéraire. L'instituteur commencera par lire lui-même à haute voix, en indiquant par les variations de l'intonation les nuances de la pensée et du sentiment, le morceau qu'il veut faire expliquer. Il en fera trouver rapidement les intentions principales. Par des questions alertes et des explications sobres, il fera comprendre le sens des détails et sentir la beauté des expressions. Alors seulement il fera lire le texte à haute voix par des élèves, afin de s'assurer qu'ils en comprennent la signification et en apprécient la valeur. Il va de soi que cette valeur doit être incontestable. Si l'on n'exige pas d'un syllabaire qu'il soit rédigé par un grand écrivain, on a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de douze ans - et même de dix ans - ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes.

ANNEXE 3 : Histoire en ligne d'un argument d'autorité²⁶

La première trace de cette citation sur le net date de 2002. Dans la lettre de R.E.V.E.I.L. De décembre²⁷, l'éditorialiste commence ainsi :

L'importance de quelques réactions reçues à la suite de la Lettre de novembre nous amène à vous proposer cette Lettre intermédiaire de REVEIL, la Lettre de décembre devant être diffusée en fin de mois, comme à l'accoutumée.

Prolongeant l'éditorial de Pierre Badiou sur "l'illettrisme", Jacques GEORGE nous a fait parvenir deux textes : le premier est une circulaire de Jean ZAY datant de 1938, qui se passe de commentaire[...]

Puis, plus loin, l'extrait en question.

On voit bien que dès sa première numérisation, le texte des instructions de 1938 est présenté comme un argument « qui se passe de commentaire ». À lui seul, il ne peut que remporter l'adhésion du lecteur et réduire à néant tout discours idéalisant le passé scolaire de la France.

Aucune référence à André Chervel qui a publié le texte de Jean Zay dans le tome 2 de *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels* en 1992. De fait, la lettre de R.E.V.E.I.L. est la première occurrence disponible sur le net d'un discours, même minimal, sur le constat de Jean Zay.

On retrouve cette citation dans un texte de Jacques Bernardin, daté de février 2005, dans la revue *Dialogue* (n° 115/116)²⁸ publiée par le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), *Lecture : le discours de la méthode*.

La citation n'est plus attribuée à Jean Zay, mais à un collectif anonyme d'inspecteurs des années 60.

On nous prescrit (avec fermeté !) un retour aux « bonnes vieilles méthodes », notamment à la méthode syllabique, supposée plus efficace. Et si on y regardait de plus près ? Les I.O. de 1923 (qui ont prévalu jusqu'aux années 70) préconisaient d'insister sur le code. La lecture au CP devait « porter sur des mots et des phrases simples ». Au cours élémentaire, on visait « la lecture courante de textes simples » et au cours moyen, « la lecture courante et expressive ». Il fallait attendre la classe de fin d'études pour travailler la « lecture silencieuse de textes empruntés aux grands écrivains ». Les Instructions précisaient : « Pendant cette période (CP-CE1-CE2), le caractère essentiel de la lecture est d'être « courante » et l'on se gardera d'en arrêter trop souvent le cours par des questions ou des explications ». La méthode syllabique dominait, avec pour objectif d'intégrer la reconnaissance phonie/graphie en faisant appel à la mémoire, la répétition et l'oralisation collective. « Grâce à l'entraînement intensif auquel ils

²⁶ Histoire rédigée au mois d'avril 2013.

²⁷http://assoreveil.org/lettre_HS12-2.html

²⁸<http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/178-179/178-179-60.pdf>

auront été soumis pendant trois années, nos élèves, dès le début du cours moyen, posséderont le mécanisme de la lecture » espérait-on à l'époque.

Hélas, la réalité résiste, amenant les inspecteurs à ce constat dans les années 60 : « Ces vues exprimaient plutôt un idéal que la réalité. Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la « lecture courante » n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves » (...) même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente »(3) .

(3) M. Lebette, L. Vernay, *Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire (1er Degré), Collection Bourrelier à librairie A. Colin, (13ème éd. À 1966), p. 74.*

Ainsi, l'auteur reformule les objectifs avoués des programmes de 1923 en matière de lecture, et leur oppose un constat d'échec anachronique. On croirait lire les propos de réformateurs des années 60, qui se penchent sur les statistiques de 1923. On sait pourtant qu'ils datent de 1938 et sont le fait d'un ministre qui prétend continuer l'œuvre réformatrice de 1882, dont les instructions officielles de 1923 ne sont qu'une étape. Ce n'est donc pas une critique tenue par des historiens qui dresseraient le bilan des « bonnes vieilles méthodes », mais une tentative d'amélioration venant du cœur du système éducatif, par un homme qui n'a pas des vues pédagogique et philosophique très éloignées de celles de ses prédécesseurs.

Si M. Lebette et L. Vernay reprennent effectivement, en 1966, l'extrait des instructions de 1938, il faut remarquer qu'il semble s'agir déjà d'une citation qui vaut argument. C'est le morceau de choix de leur argumentaire, celui qu'on cite et qu'on retient cinquante ans plus tard. Dans ce contexte de réception partisane, il est significatif que J. Bernardin fasse ce raccourci d'attribution.

Étrangement, ce n'est qu'après cette reprise par Bernardin d'un texte des années 60 que la citation apparaît dans un texte officiel, le rapport consacré en novembre 2005 à « L'apprentissage de la lecture à l'école primaire », conjointement par l'Observatoire national de la lecture (ONL) et par le groupe chargé de l'enseignement primaire au sein de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)²⁹. Elle y figure en bonne place, dès la première phrase de l'introduction :

La maîtrise de la langue et particulièrement celle de la lecture ont toujours été la grande affaire de l'école. Ne nous laissons pas abuser par la nostalgie jusqu'à imaginer que les élèves de l'école primaire de la Troisième République aient tous été de grands lecteurs : les instructions officielles du 20 septembre 1938 justifient la nécessité de poursuivre un exercice pratique de la lecture au cours supérieur : "Des constatations faites dans de nombreuses écoles il résulte que la lecture courante n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves. [...] Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente".

²⁹ <http://media.education.gouv.fr/file/960/5960.pdf>

Le ministre auquel s'adresse le rapport est d'emblée averti, sans toutefois insister sur l'origine de l'avertissement.

Dans la foulée, Samuel Huet oppose Jean Zay à Marc Le Bris dans une critique du pamphlet « antipédagogue » *Et vos enfants ne sauront plus lire... ni compter*³⁰, visant derrière lui le « ministre de rencontre » Gilles de Robien, accusé de s'être inspiré de l'instituteur droitier. Encore une fois, on prête à Jean Zay la formulation d'un constat d'échec qui semble ne subir aucune contradiction.

Un an après, à l'occasion de la polémique suscitée par la publication de la circulaire du 3 janvier 2006³¹, la citation ressort, dans un article de Georges Hervé daté de septembre 2006 et publié dans la lettre de R.E.V.E.I.L.³²

Un préjugé tenace : celui qui concerne la méthode globale.

[...] En guise de conclusion (provisoire) sur l'apprentissage de la lecture :

*L'une des missions premières assignées à l'Ecole élémentaire est d'amener les enfants à la maîtrise de la lecture, outil essentiel pour toutes les formations futures, mais aussi voie d'accès privilégiée à la culture et, en définitive, à « l'humanité ». Bien qu'un examen honnête des statistiques ne permette pas de parler d'une « baisse des niveaux »[9], il est indéniable que les résultats obtenus par l'école d'aujourd'hui sont très insuffisants **au regard de l'évolution de la société**, dans ce domaine comme dans d'autres d'ailleurs.*

L'auteur cite le paragraphe de Jean Zay en note de bas de page numéro 9. Le constat du ministre, fondé selon lui sur « des constatations faites dans de nombreuses écoles », devient le résultat « d'un examen honnête des statistiques ». Point n'est besoin d'étayer par des arguments ou par une analyse du texte. L'autorité ministérielle de Jean Zay, dont la note reproduit la signature, suffit à rapprocher la fiabilité de ce constat de celle des plus sérieuses études statistiques.

Depuis, la citation court le net, jamais analysée, toujours prise pour argent comptant. Elle sert de flèche du Parthes qui se passe de commentaire³³. Sa valeur de vérité est prolongée jusqu'aux années 60, époque d'un changement de paradigme scolaire, comme si rien n'avait évolué dans les méthodes depuis 1938³⁴

Bref, cette citation après une première apparition dans un rapport d'inspecteurs de 1966, est déterrée dans un recueil de textes officiels édité par André Chervel, puis fait son chemin jusqu'à l'IGEN, qui s'adresse à Gilles de Robien dans un rapport qui ne fait pourtant pas l'apologie de la méthode « globale ». Ce même Gilles de Robien se verra opposer cette même citation un an plus tard par ceux qui s'opposent au retour aux « bonnes vieilles méthodes ». Enfin, elle achève de se

³⁰ <http://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/253-la-faillite-obstinee-de-lecole-francaise.html>

³¹ ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/apprendre_a_lire_circulaire.pdf

³² <http://assoreveil.org/globale2006.html>

³³ <http://blogs.lexpress.fr/l-institut-humeurs/tag/baisse-du-niveau-des-eleves/>

³⁴ <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article167>

banaliser dans la bouche du plus fameux historien de l'éducation français, Antoine Prost, qui semble la considérer comme un argument de poids dans le débat sur les méthodes de lecture.

Pierre Jacolino

Professeur de français

Membre du GRIP