Politiques d'alphabétisation en contexte multilingue : querelles de méthodes et prescriptions au Mexique (1889-1940)

*Literacy policies in a multilingual context: debates over methods and
prescriptions in Mexico (1889-1940)*

*Alphabetisierungsstrategien im multilingualen Umfeld: Streitigkeiten um
Methoden und Vorschriften in Mexiko (1889-1940)*

*Políticas de alfabetización en contexto multilingüe: querellas de métodos y
prescripciones en México (1889-1940)*

Lucia Martinez Moctezuma

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2665>

DOI : 10.4000/histoire-education.2665

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 131-152

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Lucia Martinez Moctezuma, « Politiques d'alphabétisation en contexte multilingue : querelles de méthodes et prescriptions au Mexique (1889-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 138 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2665> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2665>

Politiques d'alphabétisation en contexte multilingue : querelles de méthodes et prescriptions au Mexique (1889-1940)

Lucia MARTINEZ MOCTEZUMA

Le Mexique est devenu indépendant en 1810, mais durant tout le XIX^e siècle, la plupart des manuels de lecture¹ dont se servaient les enfants mexicains furent importés d'Espagne, de France et des États-Unis. Ces derniers furent adaptés en castillan ou servirent de sources d'inspiration pour produire des ouvrages conformes aux souhaits de l'élite mexicaine désireuse de former de futurs citoyens.

Malgré la présence d'écrits en langue indigène², l'État ne se préoccupa nullement de prendre en compte les différences et les besoins de la population qui ne

1 Il n'est pas toujours facile de distinguer quand une publication est considérée comme scolaire «si nous entendons comme telle l'impression d'un texte dont la fonction est de faciliter le travail enseignant du professeur et de rendre possible un meilleur et plus efficace apprentissage par l'élève [...] il n'y a pas de doute qu'à des époques passées [les livres] avaient cette fonction, bien que leur rédaction, leur structure et leur impression étaient loin de contenir la mise en œuvre et les qualités didactiques nécessaires». Antonio Petrus Rotger, «Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas» in Escolano Agustín (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 101.

2 Dorothy Tanck considère que c'est entre 1784 et 1821 qu'a été publié le premier livre gratuit au Mexique, financé par le gouvernement indigène de la capitale et distribué aux élèves des écoles des *parcialidades* où ils apprenaient le catéchisme et suivaient les premières leçons de la lecture en nahuatl et en espagnol. Le texte raconte l'histoire de Salvadora de los Santos Ramírez, présentée comme un modèle de conduite et de cohésion ethnique. Dorothy Tanck, «El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1874» in Barriga Villanueva Rebeca (coord.), *Entre paradojas: a 50 años de los Libros de Texto Gratuitos*. México : El Colegio de México, SEP, Conaliteg, 2011, p. 53-64.

parlait pas espagnol³ et qui n'était pas non plus recensée. Alors que pendant la période de l'indépendance (1810-1821) une partie de la population était considérée comme indigène et parlant les langues indigènes, sous la présidence de Porfirio Díaz et pendant la révolution mexicaine (1876-1910), on considéra qu'à côté d'une minorité indigène, la majorité de la population rurale était métisse (ayant des parents créoles et indigènes) et hispanophone. Les métis et Indiens représentaient environ onze millions de personnes à éduquer, contre un million et demi de blancs⁴. C'est ce qui fit dire à Moisés Sáenz, sous-secrétaire d'État à l'Éducation en 1931 : « au lieu de parler d'incorporer l'Indien à la civilisation », on devrait plutôt dire « incorporer la civilisation à l'Indien et le laisser, en l'assimilant, la transformer en ce qui, en fin de compte, sera la civilisation mexicaine »⁵.

Cette situation sociale et politique constitue la toile de fond des débats autour de l'alphabétisation et des méthodes de lecture pour débutants dont cette contribution a retenu trois épisodes. Premier moment, avec les premières lois d'obligation scolaire et les congrès d'instruction publique (1889-1890) affirmant que l'enseignement doit être uniforme et que seul l'État peut être chargé de l'éducation du peuple dans un pays laïque. Second temps, avec les débats sur les méthodes, inspirées de modèles étrangers, mais dont la pertinence est jugée en fonction de la langue espagnole. Troisième épisode, après la Révolution mexicaine, quand le Secrétariat à l'Éducation Publique (1921) met en place un programme spécial pour les communautés rurales à l'analphabetisme persistant, avec les *Casas del Pueblo*, puis les missions culturelles chargées de les « incorporer à la civilisation ».

La question de l'alphabétisation croise ainsi plusieurs histoires : celle des politiques scolaires dans une période de conflits armés et d'instabilité gouvernementale, celle des obstacles sociaux, économiques et culturels à l'entrée de l'école dans les campagnes, et enfin, l'histoire des procédures et outils d'alphabétisation, traduits, adaptés ou inventés, grâce auxquels se « constitue peu à

3 Les missionnaires ont cherché à catéchiser les indiens dans leurs langues (d'où la publication de catéchismes et de grammaires indiennes), mais le recours à la seule langue « nationale » a été dès 1821 une marque de l'école publique, donc du progrès. Les deux grands présidents du XIX^e siècle, Benito Juárez et Porfirio Díaz, originaires de la région de Oaxaca, étaient l'un zapotèque, l'autre mixtèque. Gloria Ahuja Bravo, *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, Mexico : El Colegio de México, 1977, p. 22-55.

4 Cf. les évaluations dans Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, Mexico : SEP SETENTAS, 1976, p. 10.

5 Moisés Sáenz, *Escuelas federales de San Luis Potosí*, p. 17, cité in Ricard Robert, « L'incorporation » de l'indien par l'école au Mexique », *Journal de la Société des Américanistes*, 1931, vol. 23, n° 2, p. 445.

peu une pédagogie plus efficace [...] linguistiquement plus rigoureuse et mieux informée sur les processus psychologiques pour aborder l'écrit»⁶.

I. Les prescriptions sur l'alphabétisation après la loi d'obligation scolaire de 1888

1. Le contexte politique et institutionnel

Entre 1820 et 1876, le Mexique est le théâtre de conflits incessants : guerre contre les États-Unis (1846-1848), guerre contre l'alliance Espagne-France-Angleterre jusqu'à la mort de Maximilien d'Autriche (1861-1867), entrecoupées de guerres civiles. Une étape de paix sociale et d'essor économique commence sous Porfirio Díaz (1876-1910). Depuis 1859, l'Église a été privée de sa puissance foncière, de son pouvoir civil⁷. En 1888, la Loi d'Instruction publique décrète la scolarité obligatoire de 6 à 12 ans, dans un établissement public ou privé, mais la fréquentation scolaire, hors du District fédéral et des territoires, est très inégale.

Comme l'analphabétisme touche 80% de la population et que les projets officiels ne sont pas en mesure de faire face à cette situation, le ministère de l'Instruction publique réunit des représentants de chaque gouvernement des vingt-six États qui ont la responsabilité de l'instruction, pour tenter d'uniformiser les programmes d'études de l'éducation publique. Les autorités éducatives et les maîtres se prononcent pour l'unification nationale du système scolaire, mais celle-ci ne sera achevée qu'après la révolution. Cette période marque l'essor de la formation des maîtres dans des écoles normales et la diffusion de nouveaux savoirs, avec quatre ans de scolarité primaire obligatoire. Le modèle est celui de la France de 1881 : école gratuite, obligatoire et laïque⁸, mais dans les faits, nombre d'écoles demeureront sous la tutelle des communes ou des États jusqu'en 1921.

6 Anne-Marie Chartier *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris : Retz, 2007, p. 159 sq. ; Anne Marie Chartier, «La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico», in Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La Infancia y la Cultura escrita*. Mexico : Siglo Veintiuno Éd., 2001, p. 147.

7 Mesures prises par Benito Juárez (1806-1872) qui fut président avant et après l'empereur Maximilien.

8 La France était alors un modèle en matière d'éducation, d'autant que nombre de décideurs (franc-maçons comme les présidents Juárez et Porfirio Díaz) admiraient les lois laïques de Jules Ferry. En 1860, Gabino Barreda mit en pratique à l'École nationale préparatoire les idées positivistes apprises pendant son voyage à l'étranger, idées qui se propagèrent à tous les niveaux scolaires. Justo Sierra affirmait, «notre formule, copie de la française, et son auteur, Jules Ferry, l'inventeur de la formule». Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, Mexico : El Colegio de México, 1993, p. 23.

2. La stigmatisation de l'archaïsme pédagogique

Dans les pays qui adoptèrent le système d'enseignement mutuel, de multiples récits opposaient l'ancienne pédagogie (lire sans écrire) et la nouvelle, marquée par la diffusion de la méthode simultanée (apprendre à lire et écrire en même temps). Certains ont même connu l'archaïque « mode individuel » avant de connaître le « mode mutuel ».

Ainsi, dans ses mémoires, Antonio García Cubas a évoqué ses premières années d'école, au tout début du XIX^e siècle. Il se souvenait d'une femme qui apprenait à lire dans une maison de la rue Santa Catarina Mártir. Elle prenait chacun des 40 ou 50 enfants l'un après l'autre pour leur enseigner les lettres, les syllabes et pour finir, les mots. Les enfants étaient appelés un à un, ouvraient sur leurs genoux le *Syllabaire de l'Enfant Jésus* et la leçon commençait. Comme ils ne savaient pas lire couramment, on leur lisait à haute voix les préceptes du Père Ripalda pour qu'ils les répètent en chœur, avec la même intonation, marquant la dernière syllabe de chaque vers. À force, le texte se gravait dans leur mémoire, alors qu'ils comprenaient à peine le sens des phrases. Des années plus tard, à l'école primaire du Père Zapata, García Cubas apprit à lire avec la méthode de l'enseignement mutuel lancastérien, « avec les ajouts auxquels nous sommes enclins, nous autres Mexicains, car jamais nous ne nous sommes conformés ni ne nous conformerons [...] aux théories européennes »⁹.

Les auteurs de ces souvenirs insistent toujours sur l'archaïsme et la pauvreté des écoles de leur enfance, dans lesquelles ils ont pourtant appris à lire. Leurs descriptions soulignent plusieurs traits : la mémorisation de l'alphabet, la lecture comme mode de transmission des valeurs religieuses et le rôle du professeur, chargé de ce que la récitation se fasse bien à partir de l'apprentissage textuel d'un livre ou d'un extrait de celui-ci. Autant dire, très loin des objectifs « modernes » de la lecture, qui étaient préconisés par les pédagogues des années 1890 : transmettre des connaissances scolaires et stimuler un processus intellectuel qui ne soit pas (seulement) la récitation¹⁰.

9 Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos. Narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*, Mexico : Imprenta de Arturo García Cubas, Hermanos Sucesores, 1904.

10 Anne Staples, « Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país » in Josefina Vázquez (éd.), *La educación en la historia de México*, Mexico : El Colegio de México, 1992, p. 72. La critique de la récitation (liée à la catéchisation) est un thème récurrent pendant tout le XIX^e siècle, ce qui signifie que cette pratique n'est jamais abandonnée dans les classes, même quand les contenus religieux ont disparu.

3. Le rejet de la méthode mutuelle

L'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture qui s'était imposé en Europe dans les années 1860 gagna le Mexique à partir des deux congrès d'instruction publique (1889-1890 et 1890-1891)¹¹. Ils prirent donc la décision pédagogique d'éliminer la méthode mutuelle. Celle-ci permettait sans doute d'instruire une grande quantité d'enfants, mais elle exigeait l'aide d'élèves-moîtres plus avancés et s'appuyait seulement sur la répétition et la mémoire. La méthode simultanée, qui permettait au maître de jouer à la fois son rôle d'instruction et d'éducation, devait la remplacer. On conseillait de limiter la taille des groupes à 50 enfants au maximum et on demandait aux maîtres de donner des « cours oraux », c'est-à-dire de faire les leçons en s'adressant à la classe, sans lire dans un livre.

Les trois procédés d'enseignement alors en vogue (épellation, syllabation et phonétisme), préconisaient tous la lecture-écriture simultanée, mais selon des modalités variables : Guyau (1892), Carlos A. Carrillo (1904) et Ricardo Gómez (1907) ont publié des méthodes pour l'enseignement du système analytico-synthétique ou synthético-scientifique. Comme elles ont été diversement appréciées par les comités d'évaluation, nous les présentons brièvement, avant de nous attarder sur deux des méthodes qui ont surpassé toutes les autres et ont provoqué des débats passionnés, la *Méthode d'écriture-lecture* d'Enrique C. Rebsamen (1899) et *La méthode onomatopéique* pour enseigner à lire et à écrire simultanément, de Gregorio Torres Quintero (1904)¹².

11 La question des pratiques d'enseignement ne cesse de préoccuper les chercheurs en histoire de l'éducation. Pour aborder les méthodes de lecture, nous avons consulté une série de sources (lois, lettres, programmes, manuels scolaires, et bon nombre de mémoires de professeurs et d'élèves, surtout du XX^e siècle) qui, bien qu'elle se soient avérées limitées pour comprendre les pratiques au sein de l'école, ont inspiré de bons exemples de l'historiographie de l'éducation au Mexique. Par exemple, Dorothy Tanck a attiré l'attention sur les articles scolaires pour une meilleure approche de la vie quotidienne, Luz Elena Galván, sur la presse pour enfants pour aborder les pratiques de lecture, Elsie Rockwell sur la culture scolaire du passé avec un regard ethnographique. On trouve ces réflexions développées dans « Normas y prácticas en la historia de la educación », in Alicia Civera, Carlos Escalante, Luz Elena Galvan (dir.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Mexico : El Colegio Mexiquense, ISCEEM, 2002, p. 184-234.

12 Il y a donc un décalage d'une génération à peine avec l'Europe, mais cela ne signifie pas qu'en 1900 tous les débutants avaient de quoi apprendre à écrire dans chaque classe (avec une table, une plume et un cahier).

4. Les recommandations des comités d'évaluation sur les nouvelles méthodes

À partir de 1887, le contrôle des manuels du primaire fut confié aux écoles normales qui remettaient leur verdict au Conseil de l'Instruction publique de l'État pour acception ou rejet. Avec la croissance de la production des années 1890, cette tâche fut déléguée à des « académies » d'enseignants de l'institution chargée d'éditer les catalogues pour guider la décision des directeurs d'école et les maîtres. L'une des plus reconnues à l'époque était à l'école normale de Veracruz, où les manuels étaient envoyés au gouverneur directement ou par l'intermédiaire des éditeurs qui les avaient fait examiner par le conseil académique. Une fois le manuel examiné, la commission d'évaluation publiait sa résolution dans le *Bulletin de l'enseignement primaire* circulant dans tout le pays. Les auteurs avaient donc intérêt à s'abriter sous des autorités reconnues, comme fait Carrillo, plutôt qu'à souligner leur originalité.

La *Nouvelle méthode inductive, analytique, synthétique pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture* de Carlos A. Carrillo¹³ se divise en trois parties, la première consacrée à l'oral (prononciation correcte du mot), la seconde à l'écrit et la troisième à la connaissance « technique » de la langue (la grammaire). Pour mémoriser une lettre, l'enfant devait la recopier, donc examiner le modèle avec attention, et le comparer avec ce qu'il écrivait. À force de répétition, il retenait à la fois la forme de la lettre imprimée (vue) et celle de l'écriture manuscrite (vue et tracée). Carrillo se recommandait du Chilien Claudio Matte¹⁴, disciple de Klauwell après son voyage en Allemagne¹⁵. Dans une étape préparatoire à la lecture, l'enfant devait associer les figures des 27 lettres avec 21 sons différents, de telle façon qu'en voyant la lettre, il en pouvait aussitôt évoquer le son. Carrillo était partisan de l'épellation perfectionnée des mots : il enseignait à en faire l'« analyse auditive » (c'est-à-dire à les décomposer en sons/phonèmes) alors que l'ancienne aussi bien que nouvelle méthode d'épellation, nommait les lettres (a bé cé dé, ou a be ke de¹⁶).

13 Carlos Carillo (1855-1893) fit partie de l'équipe pédagogique de Rebsamen à l'école normale de Veracruz, avant de devenir directeur de l'école annexe à l'école normale de Mexico. Polyglotte, il écrivit un nombre considérable d'articles dans des revues pédagogiques sur l'enseignement de la langue.

14 Cf. Rodrigo Mayorga dans ce même numéro d'*Histoire de l'éducation*.

15 Adolfo Klauwell, pédagogue et musicien allemand né en 1818 en Thuringe, publia plusieurs livres pour les débutants (*La première année d'école*, Leipzig, 1872) ainsi que des recueils de chansons pour enfants.

16 C'est la « nouvelle épellation », appelée en France « épellation de Port Royal ».

Toutes les méthodes n'étaient pas « labellisées » par les comités d'évaluation, même si les maîtres restaient libres de s'en servir. Ce fut le cas de la *1^{re} Année du lecteur hispano-américain* de Ricardo Gómez et de *L'Année préparatoire de lecture courante* de M. Guyau. Ce manuel, édité en 1892 par la librairie Armand Colin, lauréat de l'Académie des sciences de Paris, avait été adapté au castillan par Gómez Arca et révisé par Ignacio Manuel Altamirano, directeur de l'école normale de la ville de Mexico. Ces deux méthodes furent rejetées par le conseil académique de l'école normale de Veracruz, du fait que l'unité d'apprentissage était la syllabe : d'après les évaluateurs, cette méthode syllabique correspondait à une réalité « européenne » (en fait, française), mais elle diminuait l'activité mentale de l'élève et était sans pertinence pour les enfants mexicains¹⁷. Le modèle allemand était jugé plus apte à inspirer une adaptation espagnole que le modèle français, jugé non recevable.

Ainsi, malgré la liberté de principe, l'avis du comité d'évaluation de l'école normale de Veracruz détermina souvent l'adoption ou le rejet d'un livre, d'autant qu'il n'existait pas d'organisme de ce type dans tous les États. À l'époque, le grand prestige de cette école normale tenait à ses propositions et à ses professeurs, dont le directeur était justement Enrique Rebsamen. Sans surprise, la méthode que l'éducateur suisse avait répandue dans tout le pays servait de référence aux évaluateurs de Veracruz. Elle resta sans rivale jusqu'en 1904, date du décès de Rebsamen, l'année même où son ancien disciple, Gregorio Torres Quintero, proposa sa propre méthode.

II. La querelle des méthodes entre Rebsamen (1899) et Quintero (1904)

1. La méthode des « mots normaux » de Rebsamen

La méthode de mots normaux d'Enrique Conrado Rebsamen mettait fin à la méthode épellative en usage sur les syllabaires¹⁸. Pratiquée depuis 1886 à l'école

17 Archivo histórico de la Escuela Normal de Veracruz (désormais AHENV) Caja 199, f.296, Jalapa, 18 octobre 1906.

18 Enrique Conrado Rebsamen Egoß (1857-1904) sortit diplômé de l'école normale de Kuznacht (Zurich) en 1874. Il arriva au Mexique en 1883, fut précepteur, puis incorporé à l'école « modèle » d'Orizaba par le directeur de l'école normale Ignacio Altamirano et Juan Luz Enriquez, gouverneur de Veracruz. Il présenta au Congrès pédagogique les propositions de Ferdinand Buisson (l'enseignement intuitif) et de l'espagnol Pedro Alcántara (partisan de la *nueva escuela*, d'inspiration froebélienne). Il fut directeur de l'école normale de Jalapa, Veracruz et de sa revue *Mexico intelectual* (1889-1904). Il collabora au projet d'éducation des États de Oaxaca (1891), Jalisco (1892) et Guanajuato (1893-

modèle, annexée à l'école normale de Veracruz, la méthode consistait à partir d'un ensemble de mots réguliers, d'une ou deux syllabes (mamá, nene, luna, nido, tina, pato, gato, cama, loro, perro, soldado, etc.) qui couvrait l'ensemble des lettres de l'alphabet espagnol. Les enfants apprenaient à lire chaque mot comme un tout, sans étude préalable de ses éléments, en associant la forme graphique du mot avec sa signification, relié à des objets ou à des images. On enseignait la lecture à partir de l'écriture selon trois principes pédagogiques, simultanément, phonétisme et marche analytico-synthétique, au moyen de ces « mots normaux ». Simultanément parce qu'on enseignait à lire et à écrire en même temps (les caractères manuscrits d'abord, imprimés ensuite) ; phonétisme parce qu'on familiarisait les enfants avec les sons ; analytico-synthétique parce que les mots connus étaient décomposés en syllabes, puis en « lettres-sons », ensuite recombinaient pour former de nouvelles syllabes et de nouveaux mots. Dans son *Guide méthodologique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture* (1899) destiné aux maîtres, Rebsamen signale que sa *Méthode de mots normaux* (1898) était basée sur celle des Allemands Carlos Vogel, M. O. Kramer et Juan Bautista Graser, perfectionnée par Adolfo Klauwell, introduite au Chili par Claudio Matte et au Mexique par José Manuel Guillé (1877)¹⁹. Cette méthode introduisait pour la première fois l'usage d'exercices intuitifs pour développer le langage, selon la séquence « voir, parler et écrire ». L'observation et le dessin étaient primordiaux pour connaître les objets, ensuite venait l'apprentissage de mots complets, associant l'image et la lettre aux sons (par exemple, le « s » pour le sifflet, le « r » pour la crécelle).

Les quatre étapes de la méthode étaient réparties sur deux années et plusieurs subdivisions : exercices préparatoires, enseignement des voyelles, écriture-lecture des lettres majuscules et minuscules et lecture des lettres imprimées²⁰. Une fois les enfants familiarisés avec tous les sons, on commençait l'enseignement des lettres au moyen de mots normaux. Quelques-uns correspondaient au milieu rural (attelage, urubu, chaumière), mais la plupart

1895). Il valorisait le rôle du maître qui doit intéresser les élèves à leur apprentissage au lieu de les rebuter, ce que favorise, à ses yeux, la méthode allemande des « mots normaux ». Edwin Zollinger, Enrique C. Rebsamen. *Le rénovateur de l'enseignement primaire au Mexique*. Mexico, Éd. de la Direction générale de l'éducation de l'État de Veracruz, 1957.

19 Manuel Guillé, *La enseñanza elemental. Guía teórica-práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva*, Mexico, Tipografía Literaria, 1877.

20 Antonio Barbosa Heldt, *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, Mexico, Pax México, 1971, p. 35-47.

renvoyaient au monde domestique ou urbain (bassine, lit, soldat, poupée). La mémoire visuelle et auditive de l'enfant était renforcée par des exercices de copie et de dictée. Le rythme était lent (une lettre par semaine) et en quatrième année, on suggérait aux maîtres d'utiliser l'*alfabeticón* ou « machine de lecture », dont les lettres mobiles pouvaient former des mots et des phrases ; une boîte typographique permettait aussi aux élèves de composer individuellement les phrases qu'ils lisaient.

Un livre de devoirs scolaires, élaboré par Cabañas, maître de l'école annexe de l'école normale de Jalapa, déroule la programmation concrète de la méthode de Rebsamen en 1902, du 14 janvier au 21 décembre. Le maître fait d'abord faire des exercices préparatoires (tracés graphiques de bâtons, boucles), en même temps que les enfants répètent en chœur les voyelles ; l'usage des diphtongues et l'exercice avec le mot « ma-ma » occupent le mois de février ; en mars, on apprend des mots de trois syllabes ; en avril, explication et copie d'exercices sur les thèmes de l'attelage et de la poupée. Au mois de septembre, on travaille sur de petites phrases (« le cheval mange du foin »). À partir de la dernière semaine de novembre, on révise, car les examens de fin d'année ont lieu entre le 20 et le 21 décembre. Pour tous ces exercices, le maître utilise surtout le tableau, en suivant méticuleusement les leçons du livre de Rebsamen²¹.

2. La méthode phonique par l'écriture de Torres Quintero

Comme Rebsamen, Gregorio Torres Quintero²² publia une *Méthode* (1904) et un *Guide de la méthode onomatopéique* pour les maîtres (1908). Elle se définissait comme phonétique parce qu'elle employait les sons des lettres et non leurs noms. Son phonétisme était « onomatopéique » parce que les sons des lettres imitaient des bruits et des voix. À l'inverse de Rebsamen, Quintero partait des sons pour former des syllabes, des mots et ensuite des phrases (démarche synthétique) avant de décomposer oralement les mots en syllabes (démarche analytique). Simultanée, parce qu'elle associait l'écriture à la lecture. Une fois que l'enfant savait lire et écrire, on introduisait les caractères d'imprimerie²³.

21 Livre de devoirs scolaires pour la première année du professeur José Abraham Cabañas, Veracruz, Archivo Histórico de la Escuela Normal de Jalapa, Caja 199, janvier 1899.

22 Gregorio Torres Quintero (1866-1934), disciple de Rebsamen, traduisit en castillan le livre de Paul Bert *Curso Elemental de Enseñanza Científica. 1ª y 2ª parte para el tercer año escolar*. Colima, Imprenta de Gobierno, 1895.

23 Antonio Barbosa Heldt, *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, op. cit., p.48-69.

Torres Quintero affirmait s'être inspiré de Comenius et d'Augustin Grosselin, créateur de la méthode phonomimique pour sourds-muets, qu'il avait vu pratiquer dans les classes du Professeur Rafael Izunza de l'école normale de la ville de Mexico. Mais alors que Grosselin accompagnait d'un geste de la main l'émission du son (/lettre), l'onomatopée associait son et image²⁴. Pour l'auteur, sa méthode avait l'avantage de permettre une progression en lecture oralisée aussi bien que silencieuse, et de gagner en rapidité et en compréhension.

Il voyait là une démarche plus naturelle, l'enfant apprenant à lire/écrire comme il avait appris à parler, en commençant par les vocalisations, c'est-à-dire par des essais linguistiques. Quand un enfant apprend à parler, disait Quintero, il passe par une période préparatoire du langage, pendant laquelle n'intervient pas la pensée. En vocalisant, l'enfant essaie un son, une articulation, une syllabe et passe spontanément d'un exercice à un autre. Dans le mécanisme de la lecture/écriture doivent fonctionner les éléments des mots, c'est-à-dire les sons et les syllabes. La gymnastique vocale, son jeu linguistique, à force de reprises, conduisent l'enfant à prononcer des mots. C'est le même chemin que devait suivre l'apprentissage de la lecture ou plutôt de l'écriture-lecture, puisque l'enfant apprenait à lire en apprenant à écrire. Il s'opposait donc doublement à Rebsamen, puisqu'il contestait le primat de la « compréhension des mots » comme soutien de l'apprentissage et rejetait la *word-method*, courant alors dominant aussi bien en Allemagne qu'aux États-Unis²⁵.

3. La concurrence des méthodes dans les débats et dans les écoles

Les manuels de Rebsamen et Torres Quintero furent largement médiatisés par la presse pédagogique de l'époque qui en fit des vedettes nationales : « Les nouveaux apôtres de la régénération de notre pays ont déjà étendu l'influence de leur doctrine à l'immense espace intellectuel comme les rayons du soleil. Gregorio Torres Quintero jusqu'à la côte du Pacifique, Rebsamen embrassant les régions de l'isthme [...] forment une constellation pédagogique lumineuse dont l'éclat illumine les nouvelles écoles »²⁶. En 1910, les deux méthodes étaient

24 La méthode gestuelle permettait de supprimer la vieille méthode de l'épellation vocale (B-A Ba) en lui substituant une épellation gestuelle, et donc de prononcer directement (quoique très lentement) les mots en vocalisant la suite des « phonèmes » accompagnant chaque geste.

25 Gregorio Torres Quintero, *Los métodos de lectura americanos. Su inadaptabilidad al español. Discusión de las resoluciones relativas a la enseñanza de la lectura en el primer año elemental aprobadas por la Conferencia Pro-Lengua Nacional de marzo 1928*, Mexico, Imprenta Labor, 1929, p. 8-33.

26 *Revista pedagógica La Escuela Moderna*, 1893, p. 166. En 1925, on en était à la 49^e édition du livre

recommandées pour les écoles des villes de Mexico, Veracruz et Oaxaca. En 1925, le livre de Rebsamen avait été diffusé à plus de quatre millions d'exemplaires. Bien que les chiffres des tirages ne soient pas connus pour le livre de Torres Quintero, le nombre d'éditions a été encore plus élevé ; il a été utilisé pendant tout le XX^e siècle dans l'État de Morelos et était très présent dans la mémoire des instituteurs jusqu'aux années 1950²⁷. Leur notoriété dans le monde éducatif et académique polarisa les discussions autour de ces deux méthodes, même si l'analyse comparée de leurs points forts et faibles par un groupe de professeurs de l'école normale de Veracruz²⁸ soulignait davantage les points communs que les différences : leur but était de guider les maîtres, mais le choix de ceux-ci découlait le plus souvent des contraintes économiques. Les évaluateurs affirment avoir intégré dans leur comparaison l'opinion des maîtres qui se servaient des méthodes, mais ils ne disent rien des questions posées, ni des réponses reçues. Reconnaisant qu'il ne s'agissait pas de livres « parfaits », ils insistent sur le progrès remarquable que l'un et l'autre représentaient par rapport aux méthodes alors en usage²⁹.

4. Points communs et divergences entre les deux méthodes

Quels étaient les points communs ? Rebsamen et Torres Quintero rejetaient radicalement les anciens procédés d'alphabétisation et recourraient tous les deux à des exercices préparatoires, au lieu de mettre d'emblée les enfants devant une *cartilla*. Ils demandaient aux maîtres d'entraîner les enfants à exercer leur regard, leur oreille, leur main, leur voix, avant d'entrer en apprentissage. Ils suivaient ainsi la pratique de l'école modèle d'Orizaba que Rebsamen avait

de Rebsamen. Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, *Anuarios Escolares de la Educación Primaria 1910-1911*, Mexico : Tipografía Económica y VVAA. *Los Maestros y la Educación Nacional*. Mexico : Conaculta, 1978.

27 Sur la liste des éditions des deux manuels, voir M. de los Ángeles Rodríguez Álvarez, in Juan Carlos Reyes (éd.), *Rebsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo XX*, Colima, Gobierno del Estado de Colima, Secretaría de Cultura, 2007, p. 10-11. Selon cette étude, la dernière édition en date de Rebsamen est de 1985, celle de Quintero de 1992.

28 Le groupe comprenait les professeurs Luis N. Sherwell, J. A. Cabañas, Luis Martínez Murillo et José J. Coronado. Ils firent leur évaluation trois ans après la mort de Rebsamen. AHNV. Caja 199. s/Expediente, 16 mai 1907.

29 Dans l'ancienne école, avec la *cartilla*, on utilisait une approche « déductive », c'est-à-dire qu'on allait de la lettre, à la syllabe, puis au mot « de façon autoritaire, sans qu'il sache ni pourquoi, ni comment, l'enfant apprenait les 25 lettres de l'alphabet castillan ; au lieu qu'avec la méthode inductive, nous utilisons les capacités des enfants à acquérir des connaissances, et par conséquent, nous employons une approche « inductive », c'est ce qu'on appelle la méthode objective » (*Memoria del 2º Congreso de Instrucción Pública*, 1890, *op. cit.*, p. 51).

connue en tant que professeur et Torres Quintero en tant que disciple de Rebsamen. Ils considéraient que le noyau de tout enseignement est le développement du langage.

La première différence, d'emblée visible, était le modèle d'écriture. Rebsamen adoptait l'écriture italique (comme en Europe) qui lui semblait permettre une meilleure position du corps de l'élève, au contraire de Torres Quintero qui préférait l'écriture droite (déjà adoptée dans les manuels à succès des États-Unis, alors qu'elle ne gagne l'Europe qu'après la guerre de 1914). L'autre différence était le rythme de la progression. Rebsamen procédait avec lenteur, répartissant les acquisitions sur deux ans, avec une gradation très progressive des difficultés orthographiques. Il est vrai que le procédé analytique (partir des mots mémorisés avant d'être analysés) constituait une véritable rupture pour les maîtres habitués à partir des lettres du Be-A Ba. Le changement pédagogique pouvait finalement leur paraître moindre avec les «onomatopées» de Torres Quintero : avec un système graphique aussi régulier que l'espagnol, les procédés phonétiques (si l'on en croyait l'auteur de la méthode), conduisaient en six mois à la maîtrise des deux écritures, manuscrite et imprimée (sans majuscules ni capitales), là où Rebsamen prévoyait une année entière. Dès le deuxième semestre, Torres Quintero prévoyait de faire lire les élèves dans le 2^e livret, ce qui produisait «une stimulation psychologique très efficace» et constituait une stratégie plus adéquate avec ses contenus de lecture disposés en phrases courtes.

Enfin, une différence «idéologique» réside dans la vision très contrastée qu'ils ont chacun du milieu rural. Enrique Rebsamen peint une image quasiment «suisse» (c'est-à-dire idyllique) de la campagne, tandis que Gregorio Torres Quintero est convaincu de la profonde ignorance de ceux qui y habitent³⁰. On peut le voir en lisant comment Rebsamen raconte la promenade de deux enfants près du lac de Xochimilco, qui sert à enseigner l'épellation du mot «Xo-chi-mil-co». Le texte décrit la grande étendue d'eau avec des grenouilles et des têtards, où voguent «les pirogues». Une seconde partie loue les vertus des arbres : ombre, humidité et beauté. Cet espace d'harmonie se reflète sur les espaces cultivables et les laboureurs qui conduisent leur charrue sont «très contents», puisque «jusqu'à nous parviennent leurs heureux chants»³¹. Au

30 Quintero et Rebsamen ont fait leurs études secondaires en milieu urbain, et ils ignorent tout des modes traditionnels d'instruction et alphabétisation qui existaient en milieu rural depuis l'époque de la colonisation.

31 Enrique C. Rebsamen, *Méthode d'écriture-lecture*, op. cit., 1904, p. 45, 68 et 82.

contraire, Gregorio Torres Quintero, à la leçon sur « te », raconte qu'à l'époque de la domination espagnole, les soldats mexicains qui étaient « complètement ignorants », avaient peur des canons, étaient effrayés par une montre « jusqu'à ce que vint le général, qui n'était pas Indien, et qui se la mit en poche »³². Cette anecdote qui faisait des objets manufacturés des marques de la supériorité de la civilisation des Espagnols montrait l'urgence qu'il y avait à faire entrer dans les savoirs modernes des populations si gravement arriérées. La façon réaliste et brutale de présenter les indigènes n'empêcha pas le manuel de Torres Quintero de circuler largement dans les bibliothèques pédagogiques pendant tout le XX^e siècle, puisqu'il fut souvent adopté par les maîtres après la révolution mexicaine de 1910 pour un projet éducatif justement dirigé vers la figure de l'indigène.

III. Alphabétiser pour assimiler : la scolarisation rurale après la Révolution de 1910

1. La question des langues indiennes et de la langue nationale pendant la révolution

La révolution mexicaine³³ (1911-1917) et les troubles qui suivirent jusqu'aux années 1930³⁴ mirent la question de l'instruction en milieu rural au cœur des projets éducatifs, jusqu'à ce que l'exode rural des années 1940 déporte à nouveau l'effort sur les villes. Cependant, les projets plus soucieux du développement des populations indiennes ou des habitants des zones reculées ne remirent que très lentement en cause la position exprimée en 1902 par le ministre Justo Sierra :

32 Gregorio Torres Quintero, *Los métodos de lectura americanos...*, op. cit., 1950, p. 127-128.

33 La révolution prend fin avec la promulgation de la constitution de 1917, mais les troubles perdurent jusqu'aux années 1930. Un des enjeux de la révolution est la réforme agraire, qui concerne directement les zones rurales. Les terres confisquées à l'Église furent vendues à des spéculateurs et des grands propriétaires, ruinant les petits exploitants, incapables de lutter contre la concurrence. Les propriétés collectives des villages furent elles aussi absorbées par les grandes entreprises agricoles, attisant de multiples foyers de révolte. Les pertes sont estimées à un million de morts, sur seize millions d'habitants.

34 Les mesures anticléricales prises en 1926 par le président Calles, déclanchèrent la guerre des Cristeros, paysans qui se battaient « au nom du Christ » et dont la force militaire inquiéta l'armée. Après l'assassinat en 1928 du président Obregón par un jeune catholique, la médiation de l'ambassadeur nord-américain aboutit à l'*arreglo* de juin 1929. Cet accord rétablit la liberté de culte, les droits civiques des prêtres, autorisa l'enseignement religieux dans les églises (mais pas dans les écoles) et toléra que l'Église recouvre l'usage de ses biens qui restaient propriété d'État. Cette guerre aurait fait 90 000 morts et provoqua un exil massif aux États-Unis. Cf. Jean Meyer, *la Christiade*, Paris, Payot, 1975.

«La polyglosie de notre pays est un obstacle à la diffusion de la culture et à la formation complète de la conscience patriotique [...], raison pour laquelle les auteurs de la première loi d'instruction publique ont proclamé le castillan langue nationale [...]; en étant la seule langue scolaire, elle finira par atrophier et détruire les idiomes locaux et ainsi, l'unification du parler national, véhicule inestimable de l'unification nationale, sera un fait»³⁵.

Pour que la langue espagnole fasse entrer dans le progrès et la civilisation les populations rurales qui constituaient la majorité écrasante du pays³⁶, il fallait poser la question des minorités parlant seulement les langues indiennes, pour lesquelles il fallait impulser la castillanisation. Personne ne songeait à reconnaître la valeur culturelle des langues indiennes, trop nombreuses, trop fractionnées pour ne pas être socialement un problème et politiquement un danger pour l'unité nationale³⁷. Comme le signalait le projet de Torres Quintero, le nombre de langues parlées était encore élevé mais indéterminé (entre 183 et 204³⁸). Cette position, propre à l'idéologie du XIX^e siècle, continuera à orienter l'éducation après la révolution et ne sera pas remise en cause jusqu'à la fin des années 1930.

Sous la présidence transitionnelle de León de la Barra, la loi du 30 mai 1911 avait mis en place des «écoles d'instruction rudimentaire», à l'initiative de Gregorio Torres Quintero, devenu directeur de ce programme au ministère de l'Instruction publique³⁹. Cette scolarisation courte, en deux ans et sans caractère obligatoire, était destinée principalement à des personnes de race indigène pour leur apprendre à parler, lire, écrire et compter en espagnol. Torres Quintero préconisait d'enseigner l'espagnol par la méthode directe, méthode

35 Justo Sierra (1848-1912), écrivain et juriste, fondateur de l'Université de Mexico, fut secrétaire de la Justice puis de l'Instruction publique et des beaux-arts, entre 1901 et 1911, sous Porfirio Díaz.

36 Soit 90% en 1900, dont 15% recensés comme indigènes et le reste comme métis. C'est seulement en 1960 que les urbains dépassent les ruraux, d'après les données de l'INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Voir Dolores Pla Brugat, «La desindianización den México», *Algunas cifras. Biblioteca Salmanticensis. Estudios*, n°328, 2011.

37 Pour autant, on admirait et valorisait depuis longtemps le patrimoine architectural précolombien. Le Musée national mexicain fondé en 1825, devient le Musée mexicain en 1834. En 1909, il est renommé Musée national d'anthropologie d'histoire et d'ethnologie. En 1910 et 1911, d'autres départements y sont créés. À partir des années 1920, les danses, musiques et costumes ethniques sont officiellement invités dans les fêtes publiques. Les années 1920-1930 sont l'âge d'or des «murales» qui mettent en image la mixité ethnique du peuple, où les différents groupes indiens sont aussi présents que les paysans métis. En 1939, est fondé l'Institut national d'anthropologie et d'histoire (INAH).

38 Traditionnellement, 60 langues indigènes. L'Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estime aujourd'hui qu'il existe plus de 300 *variantes lingüísticas* <<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>>.

39 Madero a provoqué la chute et l'exil de Porfirio Díaz en février 1911. Élu triomphalement président de la République, démocrate et réformateur convaincu, il est assassiné en novembre 1913, avec la complicité des États-Unis, tandis que s'enclenche un cycle de luttes sanglantes entre factions révolutionnaires pour la conquête du pouvoir.

d'immersion pratiquée avec succès pour les cours de langue étrangère par la méthode Berlitz, où l'enseignant qui ne connaît pas la langue de ses élèves ne recourt donc à aucune traduction et stimule d'emblée des échanges dans la langue à acquérir⁴⁰. Pour encourager les élèves à venir en classe, on leur distribuait des vivres et des vêtements, «selon les circonstances», mais ces «écoles rudimentaires» n'eurent pas le temps de s'implanter durant la période d'affrontements militaires et tombèrent dans l'oubli. En 1917, la faction qui établit la nouvelle constitution de 1917, sous Venustiano Carranza, supprima le *Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes* fondé par Justo Sierra et ordonna la municipalisation des écoles élémentaires.

2. Les projets de José Vasconcelos et Moisés Sáenz en direction des écoles rurales à partir de 1921

Le secrétariat d'État à l'Éducation (SEP) fut rétabli en 1921 par José Vasconcelos⁴¹, dans cette période de reconstruction postrévolutionnaire. Il décida de créer des écoles publiques dans tout le pays, en concurrence avec les écoles gérées par les États⁴². Pour Vasconcelos («l'éducation est l'aventure qui consiste à régénérer un peuple par l'école»), l'urgence était de recruter des maîtres, de construire des écoles et de les équiper : il créa une édition de masse, en faisant distribuer gratuitement des millions de manuels scolaires et en envoyant une bibliothèque de cent livres «classiques» dans toutes les écoles. Pour «apporter la civilisation» aux dix millions de Mexicains qui ne savaient encore ni lire ni écrire furent mises en place en 1923 les «missions culturelles»⁴³. Les «missionnaires» étaient un corps d'enseignants dévolus à l'éducation rurale qui s'installaient temporairement dans une localité pour travailler avec la population et former et conseiller, pour les

40 Gregorio Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*, Mexico, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historie y Etnología, 1913.

41 Opposé au retour des écoles sous la tutelle municipale, José Vasconcelos (1882-1959) rétablit un ministère fédéral compétent en 1921. Philosophe et idéologue de la révolution, il est allié au général Alvaro Obregón, qui fut victorieux de la faction carranciste et élu président en 1920.

42 L'ancien *Secretaría de Instrucción Pública* se limitait à gérer les écoles autour de la capitale, dans le District Fédéral et Territoires.

43 Elles accueillent 615 320 écoliers et 6709 164 adultes d'après les recensements : Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, Mexico : CIESAS, 1985, p. 31. Sur presque 15 millions d'habitants, 4 200 000 étaient désignés comme «indiens» et autour de millions comme «personnes dont le niveau de vie est primitif». Rafael Ramírez *La escuela rural mexicana*, Mexico : SEP SETENTAS, 1976 p. 10. D'après les données de l'INEGI (Institut national de statistique et géographie) la population indigène était plutôt de 1 million en 1895, soit 17% de la population (7 millions en 2000 soit 7 %).

nouvelles «maisons du peuple», des maîtres chargés de civiliser les communautés entières sans se limiter aux «rudiments». Rafael Ramirez, instituteur formé à l'école normale de Veracruz avait une expérience du milieu rural et des premières missions. Il dirigea l'éducation rurale jusqu'en 1934⁴⁴. Pour lui, réaliser «l'incorporation de l'indigène» à la société était le meilleur moyen de résoudre le problème de la diversité raciale et culturelle du pays. «L'homogénéisation» était le mot d'ordre, condition de la construction de l'ordre social : une école démocratique, où les Indiens et les métis vivaient ensemble au sein de leurs communautés.

Les «maisons du peuple» changèrent de nom en devenant des écoles «préparatoires», mais la priorité restait la même : apprendre à parler espagnol aux enfants indigènes. Vers 1926, quand les méthodes de Rebsamen et Quintero furent rééditées par le secrétariat à l'Éducation publique, celle de Torres Quintero gagna du terrain, parce que l'auteur était alors responsable d'un projet de lecture-écriture en zone rurale, mais aussi parce que les maîtres appréciaient sa simplicité et l'économie de temps : «la méthode onomatopéique partait du simple : la lettre, d'où l'on formait les syllabes et ensuite les mots [...] il n'y avait pas de temps pour en faire plus. L'urgent, c'était l'arithmétique et la langue nationale [... c'était] qu'ils apprennent les quatre opérations de base et à lire et écrire»⁴⁵.

Pour étendre l'enseignement de base au-delà de l'école à l'ensemble de la communauté, Moisés Sáenz, sous-secrétaire de la SEP, dans sa croisade en faveur de la castillanisation, fit appel à des volontaires pour trouver une méthode facile à utiliser à la campagne et recruta des maîtres du primaire, du secondaire et des professeurs de langue étrangère (comme l'anglais). Ramirez résuma la position officielle, choisie pour servir de guide : il conseillait la castillanisation par la «méthode directe», sans traduction, reprenant les idées de Torres Quintero, mais il reprit aussi les suggestions des maîtres, puisées dans leurs expériences quotidiennes, autour des travaux agricoles, des soins aux animaux domestiques, des travaux manuels. Il conseillait de constituer un petit musée scolaire, de recourir aux récits, contes et légendes, y compris celles «de différentes races indigènes qui peuplèrent notre terre». Pour faire apprendre le castillan, les maîtres devaient réfléchir sur la méthode naturelle et simple

44 Ramirez et Sáenz ont étudié à l'école normale de Veracruz. Sáenz est allé ensuite étudier à l'université de Columbia, où il a reçu l'influence de Dewey. Ils ont mis en place des nouvelles normes pour l'éducation rurale et la pédagogie «active» impulsée par la SEP, opposée à l'enseignement traditionnel.

45 Un concours national a permis de collecter une série de témoignages de maîtres, qui furent publiés dans *Los Maestros y la cultura nacional, 1920-1952*, Mexico, Museo Nacional de las Culturas Populares-Dirección General de Culturas Populares-SEP, 5 vol., 1987.

que les mères employaient pour apprendre à parler à leurs enfants, à partir du moment «où elles entonnent les premières comptines, elles font avec eux les premiers jeux, et les enchantent avec les premiers contes»⁴⁶.

3. La recommandation de la «méthode naturelle»

par Rafael Ramírez et ses usages

Enseigner la langue nationale devenait ainsi une des visées des méthodes de lecture, ce qui déportait la priorité du code vers les textes. Cela faisait apparaître la pauvreté des méthodes de Rebsamen et Quintero sur ce point, puisqu'elles visaient l'une et l'autre le déchiffrement. Pour faire lire les enfants ruraux et indigènes, Rafael Ramírez recommanda l'usage de la «méthode naturelle» et le manuel *Rie* écrit par Alfredo Uruchurtu et Ernesto Alconedo qui préconisaient de lire des contes, à condition qu'ils soient imprimés (donc dans une version fixée)⁴⁷. Comme les auteurs supposaient que l'enfant apprendrait hors de l'école, dans les situations d'usage, par besoin ou intérêt, les tournures et les mots difficiles de l'espagnol, ils supprimèrent l'étape de l'analyse des mots, pour faire directement lire des phrases dont la thématique s'orientait vers l'univers de l'élève ou celui du milieu urbain (la maison, la rue et l'école). L'enseignement de la lecture commençait par le récit d'un conte dont le contenu servait à sélectionner des phrases complètes sur lesquelles les enfants s'exerçaient grâce aux leçons orales, aux dramatisations et aux lectures à haute voix.

Torres Quintero fut l'un des principaux critiques de cette méthode, soulignant que les enfants lisaient par «blocs» (de phrases), mais sans pratiquer ni analyse ni synthèse (c'est-à-dire sans apprendre à déchiffrer). Pour lui, la méthode du conte⁴⁸ était sans doute pertinente pour une langue aussi irrégulière que l'anglais; mais la régularité de l'espagnol exigeait une autre approche⁴⁹.

46 Rafael Ramírez a rassemblé ses propositions dans le livre *Como dar a todo Mexico un idioma*, 1928, in *Obras completas*, t. 5, Veracruz, 1968.

47 Uruchurtu Alfredo, Alconedo Ernesto, *Rie. Método de Lectura y Escritura para el primer Año por los profesores...*, Mexico, Sociedad de Edición y Librería Franco Americana SA, 1928, p. 143-150. En 1927, Uruchurtu a été chef du Département de l'enseignement agricole et de la formation. Les illustrations du livre ont été faites par German Gedovius (ville de Mexico, 1867-1937), qui avait fait des études à l'académie de San Carlos à Mexico et, en 1887, à l'académie des Beaux Arts en Allemagne.

48 Elle était alors fort en vogue aux États-Unis, pour soutenir la «lecture globale» avec des classiques comme *Red Little Hen* (*La petite poule rousse*), ou *Ginger Bread Man* (*Le Bonhomme de pain d'épices*).

49 Torres Quintero, *Los métodos de lectura americanos...*, op. cit., 1929, p. 36. Il ne reprenait pas les objections de Dean Kappler, de l'École d'éducation du Collège de New York, qui s'inquiétait du type de mémoire que produisait cette lecture phrase par phrase et avec l'apprentissage de mots hors contexte : le résultat final semblait être le souvenir d'un conte réduit à des éléments où l'on perdait

Rafael Ramírez se défendit en prenant l'exemple d'une maîtresse pour débutants qui, partant de la mémorisation d'un conte, fit en sorte que ses élèves, grâce à une série d'activités et de jeux, pouvaient tous reconnaître les phrases, selon leurs capacités. C'était alors seulement qu'elle mettait dans leurs mains le livre *Rie*, « si merveilleux comme livre à lire, mais si mauvais quand les professeurs l'utilisent comme méthode ». Ramírez reconnut cependant que l'enseignement simultané ou successif (apprendre à lire et ensuite à écrire) restait au choix de l'enseignant, lui recommandant de ne pas « s'inscrire » dans l'un ou l'autre camp, mais dans celui du bon sens, toujours guidé par l'intérêt de l'enfant. Le bon sens était d'enseigner à lire et à écrire à deux moments indépendants, étant donné qu'il s'agissait (selon lui) de deux aptitudes différentes⁵⁰.

4. Les usages du bilinguisme en situation scolaire : essais et obstacles

Durant cette période, les professeurs expérimentèrent de multiples procédés. Quelques-uns reprirent des méthodes de lecture déjà connues, comme celle de Torres Quintero, mais les adaptèrent à la langue maternelle et aux savoirs des élèves, remplaçant des signes, ou des images inconnues, par d'autres qui leur étaient proches. Nombre d'entre eux se montrèrent soucieux de donner à leurs élèves la fierté de leur culture, par exemple à travers la musique et la danse. Au bout du compte, l'ingéniosité des maîtres paraissait la meilleure « méthode » pour faire apprendre le castillan⁵¹.

Dans le cas de villages indigènes, certains maîtres chargèrent des élèves bilingues d'enseigner à leurs compagnons. On peut citer le cas d'une fille du village de Cuentepec (Xochitepec, Morelos) qui non seulement servit d'interprète, utilisant des signes pour se faire comprendre, mais réussit à dissiper la méfiance des habitants à parler avec le maître. En effet, la formation ne préparait pas les maîtres à affronter l'usage de la langue indigène dans la salle de classe.

Dans les écoles de la zone indigène du Tlaxcala⁵², l'apprentissage de l'écriture

le caractère suggestif et vivant de la lecture. Torres Quintero signale le texte de Kappler *Enseñar a los niños a leer*, 1914, 4^e éd., 1926.

50 Rafael Ramírez, *Curso de Técnica de la enseñanza para el uso de las escuelas regionales*, Mexico, DAPP, 1937, p. 152.

51 Engracia Loyo, « El aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940) » in Aurelio De los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana. siglo XX. Campo y Ciudad*, vol. 5, Mexico, FCE, COLMEX, 1991, p. 289.

52 Elsie Rockwell, « Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución » in Luz Elena Galván Lafarga, Oresta Lopez (coord.) *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Mexico, UNAM, CIESAS y El Colegio de San Luis ACP, 2008, p. 320-321.

pouvait venir en premier, dissocié de l'apprentissage de la lecture. La raison n'était pas didactique, mais pragmatique : on pouvait en effet apprendre à écrire aux enfants (tracer des lettres, former les premiers mots) avec un minimum de ressources, en fonction des moyens disponibles. Une élève se rappelle que sa maîtresse leur faisait tracer des lettres sur n'importe quel support, sur des morceaux de papier, par terre, sur les ardoises, les cahiers restant des objets de luxe à cette époque. Au contraire, la lecture demandait l'usage d'un livre, cher et rare, ainsi qu'une plus grande maîtrise de l'espagnol.

La variété des stratégies ne peut s'interpréter qu'en tenant compte des situations locales. Comme les enfants des villages nahuas ne pouvaient comprendre ce qu'ils lisaient sans aide, certains enseignants choisirent d'insister sur la lecture à haute voix et la mémorisation des connaissances permettant de réussir aux examens. Les élèves qui avaient déjà des éléments du langage pouvaient recourir à la décodification syllabique pour lire à haute voix, mais sans forcément bien comprendre ce qu'ils lisaient, reproduisant une activité de « simulation de l'apprentissage » plutôt que d'apprentissage. Enfin, certains maîtres qui parlaient la langue locale, au lieu de l'utiliser pour expliquer ou traduire une partie des textes qui se lisaient en classe, interdirent l'usage du nahuatl en classe et ne permettaient pas non plus aux enfants de parler espagnol avec l'accent qui les identifiait comme « petits Indiens ». Pour eux, l'important était que les élèves indigènes acquièrent les bonnes manières et l'usage impeccable de l'espagnol, de façon à être acceptés dans le milieu des métis⁵³.

5. La formation des maîtres ruraux et la résistance des populations

Dans les essais pratiques que les élèves des écoles normales régionales réalisaient dans l'école annexe ou dans les cours du soir, ceux-ci eurent la liberté d'utiliser la méthode de leur choix pour enseigner à lire et écrire parce que les autorités avaient la conviction, obtenue sur la base de l'expérience et de l'observation, qu'il était plus facile pour un professeur de manier « ce qu'il a réussi le mieux à assimiler que ce qui lui est imposé comme bon »⁵⁴. Le

53 Elsie Rockwell, « Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX », in Carmen Castañeda, Luz Elena Galván, Lucía Martínez Moctezuma, *Lecturas y lectores en la historia de México*, Mexico, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos et El Colegio de Michoacán, 2004, p. 339 sq. ; Elsie Rockwell « Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución » in Luz Elena Galván Lafarga, Oresta Lopez (coord.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, Mexico, UNAM, CIESAS y El Colegio de San Luis ACP, 2008, p. 320-321.

54 VVAA, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, Mexico, SEP, 1928, p. 52.

conservatisme du milieu rural fit que certains maîtres continuèrent à utiliser des textes religieux comme ceux de Ripalda ou le syllabaire de San Miguel, ou les manuels de Rebsamen et Quintero, que Rafael Ramirez jugeait inaptes à intéresser les élèves. Dans les écoles normales rurales et les cours de mise à niveau des missions culturelles pour les populations rurales, l'enseignement du castillan n'était pas considéré comme celui d'une langue seconde, si bien que les résultats n'étaient pas à la hauteur des espérances. Dans des villages indigènes comme El Zapote de l'État de Durango, les maîtres travaillaient avec des indigènes huichol et coras, mais quand ceux-ci s'exprimaient en espagnol, le maître reconnaissait «qu'il était resté sans rien comprendre»⁵⁵.

Le projet d'une école pour former des maîtres issus des communautés se concrétisa dans la Maison de l'étudiant indigène (1925-1932), mais elle fut un échec. En 1933, furent créés onze centres d'éducation indigène et de formation pédagogique avec des internats régionaux, mais nombre d'anciens élèves ne retournaient pas dans leurs villages d'origine. Cette institution, d'où sortirent nombre de ceux qui allaient promouvoir le bilinguisme, montra, plus que toute autre, les ambivalences, les contradictions et les diverses postures dans le projet d'assimilation qui domina à cette époque⁵⁶.

Enfin, dans certaines régions, l'école ne fut pas ouverte parce quelques groupes indigènes, comme certains otomies dans l'État de Mexico, préféraient garder leurs enfants avec eux aux champs plutôt que les envoyer à l'école. Au contraire, d'autres communautés indigènes comprirent l'intérêt qu'il y avait à avoir une ou deux écoles comme preuve de leur adhésion au projet éducatif national, ce qui en contrepartie leur permettait de faire reconnaître leur propre organisation communautaire, leur garantissant une certaine autonomie. Enfin, autre cas de figure, dans une zone nahua (Cuetzalan) et totonaque (Huehuetla) dans la sierra nord de l'État de Puebla, la résistance à parler l'espagnol et à apprendre à lire allait de pair avec le maintien des droits coutumiers sous l'autorité d'indigènes monolingues. L'unique concession fut la figure du secrétaire, choisi par le chef de la municipalité parmi les créoles ou métis bilingues alphabétisés, qui faisait le pont entre les autorités indiennes et civiles⁵⁷.

55 *Ibid.*

56 Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, Mexico, El Colegio de México, 2009, p. 292 sq.

57 Ariadna Acevedo, «La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, 1876-1911»

Conclusion : naissance du droit à être alphabétisé dans sa langue

L'éventail des situations fut donc très large, dépendant des situations locales, des moyens disponibles autant que de l'inventivité et des ressources pédagogiques de chaque professeur. L'effort des années 1920-1930 a néanmoins porté ses fruits, puisque le taux d'analphabétisme qui était de 80% au moment de la Révolution avait reculé à 45% au moment de l'arrivée de Cardenas à la présidence (1934-1940). Mais les responsables voyaient plutôt le verre à moitié vide et le chemin encore très long qu'il restait à parcourir. Vers 1935 à Carapan (Michoacán), Sáenz, qui avait quitté la SEP en 1931, et après une expérience malheureuse de six mois dans ce qu'il nomma la *Station expérimentale d'incorporation de l'Indien*, reconnut que :

«La castillanisation (et même la mexicanisation) elle-même, comme phénomène d'expansion et de communication... [est sans doute davantage] la fonction propre de la Direction des Chaussées que du Secrétariat à l'Éducation Publique [...] parce qu'il existe trois Mexique : celui d'asphalte, celui du chemin royal et celui du sentier [...] citadin le premier, paysan le deuxième et indigène le troisième [...] Ce qui se passe [à Carapan], ce n'est pas parce qu'elle est indienne mais parce qu'elle est éloignée [...] je préfère la route à l'école pour le résoudre»⁵⁸.

Tirant les leçons de cet échec, Moisés Sáenz remit en question l'enseignement direct de l'espagnol comme le meilleur moyen d'intégrer l'indigène. Il accepta le projet de s'installer au Mexique du linguiste William C. Townsend qui avait la confiance du président Lázaro Cárdenas élu en 1936. Ce missionnaire protestant qui s'était consacré à la traduire la Bible dans les langues indigènes était le fondateur du SIL (Summer Institute of Linguistics). De là les premières propositions d'alphabétiser les populations avec des *cartillas* dans leur propre langue, produites avec l'aide du SIL. Ce fut le début de la «méthode indirecte» de castillanisation, qui est précédée d'une alphabétisation précoce en langue indigène. Les partisans de la méthode directe ou indirecte débattrent jusqu'aux années 1970.

Le changement fut fortement appuyé lors d'une campagne d'alphabétisation chez les Indiens tarascos du Michoacán, quand vingt jeunes indigènes formés

in *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, n° 1, janvier 2004-mai 2005, Éd. Pomares, p.92, 98, 101.

58 Moisés Sáenz, *Carapan*, Mexico, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America Latina y el Caribe, 1992, p. 76.

par le linguiste Morris Swadesh⁵⁹ «inventèrent» des supports didactiques pour enfants et adultes dans leur langue. L'expérience fut un succès et valida l'idée d'alphabétiser dans la langue maternelle avant de lire et écrire en espagnol⁶⁰, ce que recommandaient déjà les linguistes et anthropologues mexicains. Le premier congrès indigéniste interaméricain qui eut lieu à Patzcuaro, Michoacán en 1940, prit nettement position en faveur du respect des langues et cultures natives dans l'enseignement. L'Institut national indigéniste définit à partir de là un programme qui faisait place à un maître «promoteur culturel», bilingue, pour les premières années d'école et lançait l'édition de *cartillas* dans les diverses langues. Le premier succès fut d'accroître aussitôt le nombre d'inscriptions scolaires⁶¹. Ainsi étaient jetées les bases d'une nouvelle façon d'envisager la question de l'intégration et de l'éducation indigène, qui se mit en place lentement, et avec bien des controverses à partir des années 1940⁶².

Lucia MARTINEZ MOCTEZUMA

Université autonome de l'État de Morelos, Mexique

luciamoctezuma@yahoo.com

(Traduction Dominique De Voghel)

59 Morris Swadesh (1909-1967), linguiste spécialiste des langues indiennes aux États-Unis, vint au Mexique à la demande de Cardenas. Blacklisté comme communiste sous McCarthy, il s'installa à Mexico où il travailla à l'Institut d'Anthropologie puis à l'UNAM.

60 Sarah Corona Berkin et Arnulfo De Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*, Mexico, CONALITEG, 2011.

61 En 1992, l'article 4 de la constitution reconnut officiellement la diversité culturelle et linguistique du pays. En conséquence, fut institué le programme pour la modernisation éducative indigène. Cecilia Greaves Laine, «Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, prácticas y desafíos» in Rebeca Barriga Villanueva (éd.), *Entre paradojas: a 50 años de libros de texto gratuitos*, Mexico, COLMEX, SEP, CONALITEG, 2011, p. 233.

62 Ce ne fut que dans les années 1970, sous l'influence notable de la veuve de Swadesh, Evangelina Arana, que la SEP adopta l'idée d'une éducation «bilingue-biculturelle», en concurrence avec une nouvelle méthode orale de castilianisation : Gloria Ahuja Bravo, *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, op. cit., 1977, p. 97.