

Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750- 1950)

*Making beginners read: a comparison of French and American primers
(1750-1950)*

*Lesenlernen: Ein Vergleich französischer und amerikanischer Handbücher
(1750-1950)*

*Hacer leer a principiantes: comparación de manuales franceses y americanos
(1750-1950)*

Anne-Marie Chartier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2655>

DOI : 10.4000/histoire-education.2655

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 35-68

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750- 1950) », *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/2655> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2655>

Sommaire

Anne-Marie CHARTIER et Elsie ROCKWELL

Introduction

**Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants :
alphabétisation vs literacy**..... 5

Marina ROGGERO

La voie italienne vers l'alphabet avant 1860 17

Anne-Marie CHARTIER

**Faire lire les débutants : comparaison de manuels français
et américains (1750- 1950)**..... 35

Isabel FRADE

**Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans
le Brésil post-colonial : héritages et innovations (1840-1960)** 69

Rodrigo MAYORGA

**La lecture dans l'école publique chilienne et la construction
de l'État-nation (1842-1920) : les « manuels officiels »
de Sarmiento et Matte** 95

Justino MAGALHÃES

**La Méthode maternelle ou Art de lire de João de Deus (1876) :
inventions typographiques et alphabétisation populaire
au Portugal**..... 115

Lucia MARTINEZ MOCTEZUMA

Politiques d’alphabétisation en contexte multilingue : querelles de méthodes et prescriptions au Mexique (1889-1940)..... 131

Antonio VIÑAO FRAGO

Une discipline éphémère dans la formation des maîtres : « la théorie de la lecture » en Espagne (1858-1931)..... 153

Notes critiques 175

ARREGUI BARRAGÁN (Natalia) et ALBERDI URQUIZU (Carmen) (coord.), *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe XVI^e-XX^e siècles* (André CHERVEL) | CUCUZZA (Héctor Rubén), SPREGELBURD (Roberta Paula) (dir.), *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (Anne-Marie CHARTIER) | GALAN (Christian), *L’enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation* ; GALAN (Christian), FIJALKOW (Jacques), (dir.), *Langue, lecture et école au Japon* (Anne-Marie CHARTIER) | VIGNER (Gérard) (coord.), *Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e au début de la Deuxième Guerre mondiale* (Benoît FALAIZE) | SALAÜN (Marie), *Décoloniser l’école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie, expériences contemporaines* (Silvia MACEDO) | FRAENKEL (Béatrice), MBODJ (Aïssatou) (dir.), « New Literacy Studies : un courant majeur sur l’écrit », *Langage et société* (Elsie ROCKWELL) | COLLINS (James), BLOT (Richard K.), *Literacy and literacies. Texts, Power and Identity* (ELSIE ROCKWELL)

Résumés | Summaries | Zusammenfassungen | Resúmenes

Introduction

Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants : alphabétisation vs literacy

Anne-Marie CHARTIER et Elsie ROCKWELL

Dans les années 1980, les rapports internationaux sur l'illettrisme des adultes ont fait découvrir l'existence de deux « aires culturelles » partageant le monde occidental : celle où le couple « *literacy vs illiteracy* » était en usage et celle où cette opposition était très difficile à traduire. Dans les pays de langue française, italienne, espagnole, portugaise, on parlait de personnes analphabètes ou illettrés (les deux adjectifs étaient quasi synonymes), mais pour désigner la capacité ou l'incapacité à lire, on utilisait le couple « *alphabétisation/analphabetisme* ». Cela ne posait pas problème dans les années 1950, quand l'UNESCO parlait aussi bien des « campagnes d'alphabétisation » que des « *literacy campaigns* » pour les pays du Tiers Monde¹.

1 Le rapport qui sert de base de travail international pour l'UNESCO est alors celui de William S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey*, UNESCO [1956], 1967. La version française traduit une fois le binôme *literacy/illiteracy* par *alphabétisme/analphabetisme*, mais préfère la périphrase « savoir lire et écrire », ou « être alphabétisé ». Comme il est dit dans la préface : « Cet ouvrage est publié en éditions française, anglaise et espagnole. Les trois versions diffèrent d'ailleurs de façon assez sensible entre elles car, au lieu de traduire simplement l'original anglais, on s'est efforcé, avec le concours de deux spécialistes de valeur reconnue – Jean Simon pour le français et Rodriguez Bou pour l'espagnol – de l'adapter à l'intention des éducateurs de langue ». Dans sa présentation, Jean Simon parle d'adultes illettrés, de population illettrée, mais n'emploie aucun concept pour caractériser cet état. L'orthographe « littératie » (en concurrence avec « littéracie ») a été récemment avalisée par l'Académie française.

Pourquoi trente ans plus tard, cela ne convenait-il plus? C'est qu'à partir des années 1980, les tests d'évaluation forgés pour mesurer les capacités de lecture dans les pays de langue anglaise (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Australie, etc.) ont été traduits dans d'autres langues, ce qui a permis de mieux percevoir les écarts d'usage entre les deux concepts selon les pays. *Literacy* et *alphabétisation* ne désignaient pas, ou pas exactement, les mêmes compétences de lecture. Depuis, sont apparus des néologismes pour traduire le couple anglais en France (*littératie* vs *illettrisme*) et au Brésil (*letramento* vs *analfabetismo*), mais la désignation ancienne perdure à côté de la nouvelle. Le Canada francophone a adopté *alphabétisme* vs *analphabétisme*, le Portugal utilise peu *letramento*, en espagnol et en italien, les mots usuels sont toujours *alfabetización* et *alfabetizzazione*².

Pourquoi les pays latins ont-ils tant de mal à traduire mot « *literacy*³ »? Ce mot renvoie d'emblée aux « savoirs élémentaires » liés aux premiers apprentissages : aujourd'hui, il s'agit de « comprendre et utiliser les écrits de la vie courante, au travail, à la maison, dans la collectivité » (définition de l'OCDE en 1992, donc pour les pays développés). Les auteurs de langue romane parleront plutôt, dans ce cas, de « culture écrite primaire », de « compétences de base », de « lecture fonctionnelle », mais les expressions changent selon les contextes et les conjonctures, car, comme les historiens le savent, ces savoirs élémentaires varient selon les lieux et les temps. Le concept d'alphabétisation évoque davantage la maîtrise de la lecture à voix haute : celui qui est « alphabétisé » sait donner voix au texte, même si c'est lentement et laborieusement. On sait que cette oralisation, même correcte, ne garantit pas la compréhension du message.

D'où vient cette différence durable dans la façon de caractériser la capacité ou l'incapacité à lire? Dans un cas (alphabétisation), la procédure du transcodage écrit-oral est considérée comme un savoir-faire indépendant des contenus de lecture auxquels il est supposé donner accès, dans l'autre cas (*literacy*), c'est la

2 Malgré l'usage de « *literacidad* » par quelques auteurs. Daniel Cassany, *Investigaciones y Propuestas Sobre Literacidad Actual: Multiliteracidad, Internet y Críticidad*. Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Sede Concepcion, Universidad de Concepción (Chile), 24-26 août 2005. En ligne : <www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm <21-10-06>

3 Au terme *literacy* ne correspond aucun verbe (« *to literate* » n'existe pas, *to alphabetize* veut dire mettre en ordre alphabétique). Ce savoir faire peut s'acquérir de façon informelle (dans la famille, le groupe social) ou formelle, par une action d'alphabétisation délibérée (comme dans l'école). L'opposé de *literacy* est soit *illiteracy*, soit *orality*. Le « grand partage » entre sociétés de culture écrite et sociétés de culture orale est au centre des travaux de Jack Goody (*La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979 [1977], *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007).

capacité à comprendre et utiliser l'écrit qui est privilégiée. Pourquoi? Et quelle relation cela a-t-il avec la façon de penser l'entrée dans l'écrit, les étapes de l'apprentissage, l'échec scolaire, la culture écrite?

Deux façons de penser la culture écrite

On peut faire l'hypothèse que cette opposition est récente. En effet, dans les années 1970, l'enseignement de la lecture est devenu un objet d'investigations scientifiques multiples, venant de linguistes, psychologues, didacticiens, cognitivistes. Certaines de ces approches de la lecture ont adopté des catégories d'analyse qui, par construction, gommait la dimension historique de l'école. Elles ont construit des indicateurs, atemporels, internationaux, quantifiables, permettant de mesurer divers écarts de performance, en restant (sauf exception) immergées dans une culture scolaire anglophone. D'autres approches du monde anglophone (anthropologie, sociologie, sociolinguistique, psychologie socioculturelle) ont cependant cherché à décrire et expliquer en quoi la langue écrite est une réalité sociale qui rend son apprentissage particulièrement sensible aux contraintes de situation (environnement familial, usages langagiers, pratiques scolaires). Le concept de *literacy* s'est ainsi chargé d'une dimension socioculturelle qu'il n'avait pas auparavant⁴. Dans les années 1980, le terme a été médiatisé par les évaluations internationales (OCDE), chiffrant des taux d'illettrisme dans la société, puis dans l'école. De nombreux décideurs se sont appuyés sur les résultats pour orienter les priorités nationales des politiques éducatives. On comprend pourquoi des difficultés ont alors surgi quand il a fallu traduire l'opposition *literacy/illiteracy* dans les pays de langues romanes⁵

4 L'un des tenants de cette approche est Brian Street dont la micro-ethnographie analyse les jeux de pouvoirs et de contre-pouvoirs dans les pratiques de l'écrit. Brian V. Street (éd.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1993; et plus récemment Brian V. Street (éd.), *Literacies across Educational Contexts. Mediating, Learning and Teaching*, Philadelphie, Caslon Publ., 2005. Pour une présentation d'ensemble, voir «New Literacy Studies : un courant majeur sur l'écrit», sous la direction de Béatrice Fraenkel et Aïssatou Mbodj, *Langage et Société*, n° 133, 2010/3, Cf. *infra*, la notice consacrée à ce numéro spécial, par Elsie Rockwell.

5 UNESCO, Education For All Global Monitoring Report, Literacy for life, 2006, en particulier, chap. 6 : Understandings of literacy : «At first glance, "literacy" would seem to be a term that everyone understands. But at the same time, literacy as a concept has proved to be both complex and dynamic, continuing to be interpreted and defined in a multiplicity of ways». En version française «Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions» : «Les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques, continuant d'être interprétées et définies de multiples façons». La phrase de départ («à première vue, literacy semble être un terme que tout le monde comprend») n'a pas été retenue dans la présentation en français.

où, dans les catégories de pensées habituelles, les difficultés des enfants en apprentissage n'avaient rien à voir avec celles des adultes illettrés. En 1984, le rapport officiel *Des illettrés en France* n'emploie pas encore ces deux termes.

On peut aussi penser que cette opposition de deux « aires culturelles » est bien plus ancienne. Cette deuxième hypothèse s'appuie sur des données historiques : dans les pays de langues romanes, les élèves ont longtemps été « alphabétisés » en apprenant à déchiffrer des prières en latin (sans pour autant apprendre le latin). La dissociation y a donc été nette entre la capacité à déchiffrer le texte pour le vocaliser, en parlant ou en chantant (on apprenait souvent à lire sur des textes de prières en plain-chant) et sa compréhension. Les élèves apprenaient peu à peu les textes par cœur, découvraient leur usage rituel ou leur fonction religieuse, étaient capables de les lire ou redire de façon littérale, sans avoir besoin de comprendre exactement leur signification. Le latin a été abandonné au cours du XVI^e siècle dans les pays réformés : les langues parlées (anglais, allemand, hollandais, danois, suédois) y étaient bien plus éloignées du latin d'église que les langues du sud de l'Europe. Dans *Pater noster qui es in cœlis*, il est plus facile d'entendre et de voir *Padre nostro che sei nei cieli*, que *Our Father, which art in Heaven*. Au cours du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle, le latin recule également dans les pays de langue romane généralement catholiques. Les langues vernaculaires d'alphabétisation ne sont pas pour autant les langues parlées par les élèves, surtout en milieu rural. Dans l'école, le multilinguisme (langues régionales, langues indigènes, dialectes, langues d'immigration) a été la règle plutôt que l'exception, mais la partition en « deux aires », recouvrant peu ou prou les aires religieuses, a pu survivre à l'abandon du latin.

Les « méthodes de lecture », témoins de la culture écrite visée

Le point de départ retenu pour cette publication est l'époque qui voit à la fois l'effort d'alphabétisation urbaine s'étendre aux campagnes et les pouvoirs publics se substituer aux Églises. L'ordre des contributions fait parcourir deux siècles, des années 1750 aux années 1950. Les modalités de l'alphabétisation chrétienne sont présentées ici sur le cas de l'Italie et sont au départ de la comparaison entre la France et les États-Unis. Avec l'exemple italien (1750-1850), Marina Roggero décrit cette alphabétisation restreinte liée à une instruction religieuse

essentiellement orale et pratique et s'interroge sur l'énigmatique insuccès des nouvelles formes pédagogiques (enseignement simultané, tableaux de lecture, nouveaux syllabaires) par rapport aux pays voisins : le modèle clérical persiste d'autant mieux que ruraux et urbains tiennent à leurs dialectes et les élites à la culture latine du collège. L'idéologie émancipatrice des Lumières et les progrès de l'imprimerie ne suffisent donc pas à créer une demande d'alphabétisation moderne, c'est-à-dire en italien, langue nationale d'une Italie encore à venir.

On saisit ainsi mieux quelle rupture idéologique et pédagogique découle de l'abandon de ce modèle et son corpus religieux « pratiqué » par la société des adultes. Quel autre corpus de textes les nouveaux instruments d'apprentissage mettent-ils à la portée de leurs élèves ? Et quels discours légitiment les choix pédagogiques des années 1880-1920, qui permettent de confronter les « grandes » politiques éducatives mises en place en Europe comme en Amérique latine (lois scolaires sur la durée des études, sur la gratuité et la laïcité⁶, réglementation de l'instruction et des programmes, constitution d'un nouveau corps enseignant) ? Trois « contraintes de situation » pèsent diversement selon les étapes et selon les pays : les ressources en personnel (recrutements, salaires, formation), le statut social et symbolique de la langue d'enseignement (langue de culture et/ou langue d'usage, parlée ou non dans les familles), enfin, l'héritage de l'alphabétisation religieuse, récusé dans les discours, mais toujours présent dans les mémoires et les pratiques.

Ces données délimitent les choix pédagogiques, mais ne les définissent pas. Quelles procédures de travail, quels outils didactiques les praticiens ont-ils produits et utilisés pour faire lire leurs élèves ? Quel héritage les « jeunes nations » d'Amérique ont-elles conservé de l'Espagne ou du Portugal ? Quels usages ont-elles fait des modèles extérieurs à la colonisation, venus de France, mais aussi du monde protestant (Allemagne, Suisse, États-Unis) pour la formation des maîtres, les programmes d'enseignement, les méthodes de lecture, le marché du livre scolaire ?

Pour essayer de trancher entre les deux hypothèses de départ, il fallait voir comment les prescripteurs et les praticiens des divers pays avaient (ou non)

6 Le mot « laïcité » (aussi intraduisible en anglais que le mot *literacy* dans les langues romanes) est présent dans tous les pays étudiés mais avec des significations variables. Que les maîtres soient des laïcs, sous la tutelle d'autorités civiles ou d'une administration scolaire centralisée, que les religieux soient interdits d'enseignement dans l'école publique, cela ne signifie pas pour autant que la religion ait disparu de l'enseignement.

articulé «le déchiffrage» et «la compréhension», la capacité à oraliser un écrit et l'accès à sa signification. Ces apprentissages ont-ils été considérés comme distincts, successifs, ou au contraire, comme des visées d'emblée conjuguées dans l'enseignement? Comment ont-ils été traités dans les pratiques de classe? Pour ne pas dissocier les projets d'alphabétisation (législation, prescriptions, outils didactiques) et les réalités de terrain affrontées par les maîtres (diversité sociale et linguistique des élèves, hétérogénéité des équipements matériels), les auteurs ont privilégié des sources ciblant à la fois les supports d'enseignement et les débats pédagogiques autour des «méthodes de lecture». L'abondante base documentaire des manuels imprimés permet aisément de scander les étapes (psautier, abécédaire, syllabaire, méthode) et de comparer si les évolutions entre langues et entre pays sont parallèles ou divergentes, simultanées ou consécutives.

Les différentes contributions permettent de varier la focale d'analyse. Ciblant une innovation qui a fait date au Portugal en 1876, Justino Magalhães restitue le processus de production de la *Cartilha maternal*, le contexte de son invention par João de Deus, son brouillon en leçons particulières, son rodage dans une école, la fabrication de corps spéciaux chez l'imprimeur et après son édition, les avatars de sa réception (elle est encore en usage). Le Chili n'a connu que deux manuels officiels entre 1845 et 1920, celui de Sarmiento (1845) et celui de Matte (1884). Ces manuels prescrits révèlent des consensus à la fois scientifiques (université), politiques (ministère) et pédagogiques (école normale). Rodrigo Mayorga cherche quel modèle d'apprentissage sous-tend chacune des deux étapes, les pays de référence (Matte est édité à Leipzig) et à quoi imputer la déception des visiteurs d'école. Les publications sont plus nombreuses au Mexique et au Brésil, mais l'éventail étroit des manuels recommandés reste fonction de la position des auteurs et de leurs relais d'influence, institutionnelle et politique. Au Mexique, la surprise vient plutôt de voir recommandées deux méthodes aux principes incompatibles (mots normaux, 1899 vs méthode phonique, 1904). Pour Lucia Martinez Moctezuma, les débats pédagogiques ont été nourris par cette divergence entre Rebsamen et Quintero, jusqu'à ce que le ministère passe de nouvelles commandes pour les écoles rurales (méthode dite naturelle, puis méthode éclectique), ouvrant la voie au manuel d'État. La situation est différente au Brésil, du fait de la concurrence entre États pilotes (Rio, São Paulo, Minas Gerais) et de la gestion locale des politiques scolaires. Est-ce pour cette raison que sont restés si longtemps en service des supports usuels produits de façon artisanale? Bien moins conservés que les manuels

dans les dépôts d'archives, leur découverte récente par les chercheurs a constitué une surprise. Isabel Frade da Silva décrit les tableaux, cartes, manuscrits (contrats notariés, correspondance), semblables à ceux qui étaient utilisés en Europe depuis le XVII^e siècle. La permanence de ces « routines archaïques » relève de motifs pratiques. Les manuels, fragiles, chers, moins faciles à utiliser collectivement que les affiches réalisées par les maîtres, modifient donc bien moins les pratiques que ne le laissent croire les tirages croissants de l'édition. La concurrence commerciale est la règle, elle n'empêche d'ailleurs pas les collusions d'intérêts entre grands éditeurs et autorités scolaires, universitaires aux États-Unis, inspecteurs en France, comme le montrent les couples de best-sellers comparés par Anne-Marie Chartier. Ils restent pourtant une source incomparable, surtout quand on peut confronter aux visées des auteurs le témoignage des utilisateurs.

La circulation internationale des discours et des outils

Quelles remarques suggère la lecture croisée de ces diverses contributions? Premier constat, l'importance des échanges internationaux. Si les lois ne voyagent pas, les pédagogues et les éditeurs, comme autrefois les ordres missionnaires, font circuler les nouvelles normes éducatives et le matériel pédagogique d'un pays à l'autre. La méthode portugaise de João de Deus est reprise au Brésil, la méthode française de Guyot, au Mexique, la « théorie de la lecture » espagnole se réfère à *L'art de la Lecture* d'Ernest Legouvé. La vision comparative la plus large vient d'Amérique latine. Loin de s'en tenir aux ressources de même langue éditées à Madrid ou Lisbonne, les prescripteurs vont « faire leur marché » à Londres, à Paris, à Francfort, et plus tard, à New York. Le Mexique et le Chili délaissent la France pour la Suisse ou l'Allemagne autour de 1880, tandis que le Brésil se tourne vers les États-Unis. Ils recherchent tous « la modernité » (signe de l'avancée du savoir « objectif ») mais aussi, dès lors il s'agit de traduire ou transposer un outil conçu en français, en allemand ou en anglais pour enseigner à lire en espagnol ou en portugais, la congruence ressentie entre « langue source et langue cible ».

De ce fait, dans les grands congrès pédagogiques organisés en fin de siècle par les divers ministères de l'Instruction publique, les débats sur les méthodes de lecture sont étonnamment répétitifs d'un lieu à l'autre. On retrouve ces mêmes discours dans les revues pédagogiques et les guides du maître. Partout,

on rejette la méthode d'épellation, on dénonce la « mémoire mécanique » qui fait oraliser sans comprendre, on stigmatise l'archaïsme du Bé-A Ba et la récitation « par cœur », façon de répudier l'héritage catholique au moment où l'Église est déprise, non sans conflits, de son magistère ancestral. Le rejet est d'autant plus facile (dans les discours) que les concepteurs de méthodes, proches des politiques au pouvoir, ont une confiance sans faille dans l'objectivité scientifique de leurs dispositifs. Ils ne doutent pas des progrès rapides qu'ils vont permettre, puisqu'ils les ont expérimentés à petite échelle avec des maîtres volontaires (exemples du Portugal, de la France), dans des classes d'application ou des « écoles modèles » (au Chili, au Mexique, dans les États pionniers de São Paulo ou du Minas Gerais au Brésil). Si plusieurs voies sont en concurrence, l'expérience tranchera. Ainsi, on discute âprement sur la voie la plus rapide pour arriver à la lecture courante des textes : une fois récusée l'entrée par la lettre (épelée), vaut-il mieux commencer par le son ou par un mot qui « veut dire quelque chose » ? Ou par des phrases ? Avec ou sans images ?

La culture écrite scolaire devant les « ruralités » de l'ancien et du nouveau monde

C'est là, second constat, que les discours des guides du maître se heurtent aux réalités de terrain. Celles-ci varient d'un pays à l'autre, mais elles varient surtout, dans chaque pays, entre les centres urbains où se tiennent les écoles normales et les « campagnes reculées » où l'attente sociale d'alphabétisation ne coïncide pas souvent avec l'offre « venue d'en haut » (les lieux de formation, d'édition et de décision). En milieu rural, les enfants viennent peu de temps à l'école, les parents restent attachés aux contenus anciens. Les avantages promis par la nouvelle instruction élémentaire ne sont pas évidents à leurs yeux, car les savoirs en langue nationale auxquels la lecture scolaire est censée donner accès ne permettent pas d'obtenir un sort meilleur, n'ont guère d'usage dans l'environnement immédiat et ne font pas partie des sociabilités paysannes. D'où la déception récurrente des maîtres qui s'étonnent d'être accueillis avec plus de méfiance que d'impatience. D'où aussi le « retard » scolaire durable de l'Italie avant 1861 (Marina Roggero), du Portugal jusqu'aux années 1900 (Justino de Magalhães) et la très grande disparité entre les États ou régions, au Brésil (Isabel Frade da Silva), au Chili (Rodrigo Mayorga) ou au Mexique (Lucia Martinez Moctezuma). En revanche, dès que croît l'importance des voies

de communication et du service postal qui transporte lettres et journaux, en France comme aux États-Unis (Anne-Marie Chartier), les usages et avantages sociaux de la lecture n'ont plus besoin d'être expliqués. Comme l'écrit en 1935 un responsable mexicain, Moisés Sáenz, l'alphabétisation rurale dépend des routes, et donc de la direction des Ponts et Chaussées, bien plus que du ministère de l'Instruction publique.

Le succès (ou l'insuccès) des méthodes d'alphabétisation a donc partie liée avec la présence diffuse de la culture écrite visée hors de la classe et des écrits présents dans la classe. Or, c'est là le paradoxe des méthodes « laïques » du début du XIX^e siècle : les enfants doivent « apprendre à lire » afin de pouvoir, mais plus tard, « lire pour apprendre ». La séparation entre alphabétisation et littératie est une conséquence de cette ambition inédite. L'entrée en lecture s'appuyait sur la mémoire orale des anciens textes (prières, catéchisme), mais une fois bannie des classes cette « littératie chrétienne » partagée, ne reste aux débutants que les exercices combinant les lettres, puisque la lecture des textes instructifs est remise à plus tard, quand l'élève sera capable de tout déchiffrer sans erreur. Les constats des maîtres sont partout les mêmes : beaucoup d'enfants s'enferment dans les exercices indéfinis d'épellation et de syllabation, ne franchissent pas la barre du déchiffrage et « se dégoûtent » d'une lecture à laquelle ils ne parviennent pas. Abréger la première étape est donc un impératif vital, ce qui explique les débats passionnés entre pédagogues et l'extraordinaire floraison d'ouvrages produits par les maisons d'édition du temps.

Les solutions qui se rodent au fil du temps se ressemblent, même si d'un pays à l'autre les calendriers diffèrent. Elles profitent de la diffusion des imprimés « modernes » qui donnent une valeur d'usage à la lecture hors de l'école ; elles profitent aussi de la mise en place progressive de « disciplines » qui construisent une culture écrite spécifiquement scolaire, fondée sur la lecture de textes qui sont autant de leçons à apprendre et réciter, comme jadis le catéchisme : les maîtres les moins formés sont capables de ce geste pédagogique ancestral. Elles s'appuient sur les innovations techniques, qui permettent d'une part, grâce au papier bon marché et aux plumes métalliques, d'apprendre en même temps à lire et écrire, donc d'apprendre les correspondances lettres-sons en faisant des lignes d'écriture. Elles s'appuient tout autant sur la reproduction des images qui relient les mots et les choses et donnent d'emblée voix et sens aux signes d'écriture.

Soulignons un second paradoxe. Dans tous les pays où le couplage lec-

ture-écriture fait disparaître la méthode d'épellation, réduit spectaculairement le temps « normal » d'entrée en lecture (une année au lieu de deux ou trois) et ouvre l'ère des débats autour des « méthodes modernes » (synthétiques vs analytiques, syllabiques vs globales), l'écriture est longtemps réduite à sa dimension graphique : reproduire sans hésitation des lettres normées, copier sans erreur les textes à retenir et les « réciter par écrit » à la demande. La production d'écrit s'exerce tout au plus sur des textes à compléter, transformer ou imiter⁷. Quelles que soient les prouesses calligraphiques des élèves, c'est la lecture qui polarise l'attention des prescripteurs, car en écrivant, on « n'apprend rien ». Au contraire, la lecture ouvre à « tous les savoirs du monde » et il faut savoir bien lire pour s'instruire et instruire autrui. On le voit en Espagne qui fait de la lecture une véritable « discipline » dont les maîtres seraient de droit les spécialistes (comme les professeurs de lettres le sont de la littérature). De 1858 à 1931, la « théorie de la lecture », découverte par Antonio Viñao, ne concerne pas l'alphabétisation (simple propédeutique sans théorie), mais « la belle lecture » qui norme la diction, efface les accents provinciaux, fait « entendre » et comprendre les textes. Cette « oralité textuelle » est reconnue dans la société (la chaire, le barreau, la tribune, le salon), les normaliens doivent donc la maîtriser pour lire des textes écrits par d'autres et élargir le public des « lecteurs par procuration », enfants et adultes. Cette ambition reste « théorique » (aux yeux des maîtres, viser la lecture courante suffit) mais elle montre la prégnance du modèle élitair dans les sociétés où la culture populaire est hors les livres. Là où la culture classique secondaire est le point de mire inaccessible des « primaires », le corpus des textes à lire et faire lire à l'école reste une question mal résolue. Aux États-Unis, au contraire, il semble bien que la *literacy* scolaire qui conjugue vite éducation civique, savoirs sociaux, récits religieux sécularisés et littérature anglaise, soit imprégnée d'un tout autre héritage⁸. Tout au long du XIX^e siècle, le couple *Primer-Readers* constitue une série graduée continue, destinée aux petits Américains de toute condition. Ce corpus partagé est inimaginable en

7 Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française au XIX^e siècle », in Yves Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture, actes du colloque Théodile-Crel*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 23-90.

8 Lawrence W. Levine, *Highbrow/Lowbrow, The emergence of cultural hierarchy in America*, 1988 [Culture d'en haut, culture d'en bas, L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis, Paris, La Découverte, 2010]. Pour Levine, la culture publique partagée qui caractérisait les États-Unis a été remise en cause par les élites au tournant du XX^e siècle et la légitimation hiérarchisée des œuvres culturelles a « enlevé Shakespeare au peuple ».

Italie, en Espagne, au Portugal, autant qu'en France où les collégiens entrent en latinité quand les écoliers sortent de l'abécédaire pour découvrir le rituel «dictée-conjugaison-analyse», dans l'espoir de vaincre un jour les pièges de l'orthographe grammaticale⁹.

La littératie scolaire entre lectures scientifiques ou littéraires

Deux voies divergentes s'ouvrent ainsi devant la langue écrite enseignée. Pour les uns, il faut savoir lire pour s'instruire, car il n'est pas de savoir hors les livres. Pour les autres, la maîtrise de la «belle langue» est une fin en soi, ce que marque, au début du XX^e siècle, l'invention de disciplines nommées «italien», «français», «castillan», «portugais», vite aussi importantes que «sciences», «histoire», «géographie». Dès lors, le statut symbolique de «la» langue nationale écrase celui des langues maternelles, sa valeur identitaire en fait le drapeau d'une unité patrimoniale qui se passe de la religion. L'entrée de la littérature dans l'école¹⁰ est liée à ce tournant majeur. C'est un problème loin d'être résolu dans l'Italie du XIX^e siècle où l'italien reste une langue minoritaire, même parmi les élites, comme l'a montré Marina Roggero. Au Chili, l'apologie de la langue nationale s'accompagne d'une remise en cause de la norme orthographique ratifiée par l'Académie royale d'Espagne. C'est aussi le cas au Mexique, lorsqu'on envisage d'intégrer les «nahuatlismes»¹¹, mais c'est l'échec de l'alphabétisation directe en castillan qui conduit dans les années 1940 aux essais d'enseignement bilingue et à l'entrée officielle des langues indigènes dans l'école: ils se poursuivront jusqu'en 1974¹².

Au départ de cette enquête, il s'agissait de trancher entre deux hypothèses. L'une attribuait l'opposition *literacy vs alphabétisation* à la reconnaissance très récente de la lecture fonctionnelle comme valeur et finalité scolaire dans la zone anglo-saxonne, mais non dans l'aire latine. L'autre voyait dans cette opposition

9 André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

10 Tandis que les grands textes de la littérature de langue espagnole, hispanique et américaine, circulent entre pays, le Brésil a dès les années 1930 suffisamment de «grands auteurs» pour construire un corpus national et réduire la littérature portugaise à la portion congrue.

11 Position défendue par Ignacio Manuel Altamirano, par exemple.

12 Elsie Rockwell, «Les enjeux langagiers dans les milieux indiens au Mexique: liens entre le contexte socioculturel et les pratiques scolaires», in M. Vertalier et E. Canut (dir.) *Langage, apprentissage, éducation et formation. Hommage à Laurence Lentin*, Paris: L'Harmattan, 2008, p. 269-283.

l'héritage lointain de la façon dont catholiques et protestants avaient ou non dissocié énonciation orale et signification des textes. Ces deux hypothèses s'avèrent toutes les deux prises en défaut. La coupure entre alphabétisation et littératie n'est pas un legs de l'apprentissage sur des textes religieux en latin. Elle n'est pas non plus d'invention récente. Elle résulte de la conception théorique des prescripteurs pédagogiques du XIX^e siècle, misant sur la « technologie du mot »¹³ jugée suffisante pour accéder aux textes. Sur le terrain, elle a conduit à de multiples inventions plus ou moins tâtonnantes, pour vaincre les distances entre les langues parlées et la langue scolaire, entre les savoirs familiers et les savoirs textuels. Dans leur effort pour combler le fossé ainsi creusé entre le temps de l'alphabétisation et le temps de la lecture, les praticiens ont découvert en pratique (mais pas en théorie où elle est demeurée bannie comme « mécanique »), le rôle de la mémoire « pour comprendre », mémoire de textes appris par cœur et/ou mémoire orale des langues parlées avant d'aller à l'école.

Anne-Marie CHARTIER

LARHRA

anne-marie.chartier0054@orange.fr

Elsie ROCKWELL

Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional, Mexico

elsierockwell@gmail.com

13 D. Lindmark, P.-O. Erixon, F. Simon (éd.), *Paedagogica Historica*, vol. 44, n° 1-2, février-avril 2008, numéro spécial : *Technologies of the word. Literacy in the history of education*. Cf. le compte rendu par Elsie Rockwell, in *Histoire de l'éducation*, n° 121, 2009.

La voie italienne vers l'alphabet avant 1860

Marina ROGGERO

Selon des enquêtes récentes, les Italiens sont un peuple d'illettrés qui ignore cependant qu'il l'est. Et peut-être ne veut-il même pas le savoir. En 2000, parmi les adultes examinés, seuls 20% démontrent des compétences sûres dans la compréhension de textes élémentaires, la grande majorité éprouvant semble-t-il, des difficultés à lire ne serait-ce que la notice d'un médicament ou le mode d'emploi d'un appareil à usage quotidien¹. Le nouvel illettrisme fonctionnel plonge peut-être ses lointaines racines dans ces 70% d'analphabétisme absolu, qui marqua le début de l'histoire de l'Italie réunifiée² et aussi dans la profonde et durable fracture entre la culture hyper littéraire de l'élite et la « colossale ignorance » du reste du pays, en somme, pour reprendre les mots d'un historien de la mi-XIX^e siècle, dans l'abîme creusé entre dix-sept millions d'analphabètes et cinq millions de poètes d'Arcadie³.

1 Cf. les enquêtes de l'OCSE de 1980 à 2010 (*Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita*) et les recensements de l'ISTAT (Institut national des statistiques).

2 En 1861, au moment de l'unification, l'Italie comptait 78% d'analphabètes, 90% en Sicile, Calabre et Sardaigne, 60% en Lombardie et 57% au Piémont. En 1870, l'Italie figurait dans le groupe de queue des pays européens, avec l'Espagne et à peine devant l'Empire russe. À la même date, toujours selon les recensements nationaux, le taux d'analphabétisme en Prusse était d'environ 12%. Cf. Carlo M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologne, Il Mulino, 2002, tableau 30.

3 Déclaration de Pasquale Villari qui, après les désastreuses défaites de Lissa et Custoza, publia en 1866 dans la revue *Politecnico* un article intitulé «Di chi è la colpa?» [«à qui la faute?»], republié ensuite dans *Saggi di storia critica e di politica*, Florence, Cavour, 1868, p. 385-422 (voir p. 421-422).

Pour comprendre les caractéristiques particulières à la Péninsule, il faut remonter jusqu'à l'époque moderne. L'Italie offre l'exemple, jusqu'à son unification (1861), d'une alphabétisation populaire restreinte au corpus de textes religieux canoniques, appris oralement et lus par cœur, l'encadrement clérical étant plus soucieux d'éduquer religieusement le peuple dans la tradition catholique que de lui apprendre réellement à lire et écrire. Il faut donc considérer dans la durée le développement et les parcours d'alphabétisation et de scolarité, en lien étroit avec le problème de la lecture. De nombreuses études ont en effet approfondi la question de l'alphabétisation, mais peu d'entre elles ont analysé l'étape suivante, celle de la *literacy*, loin d'être évidente, qui permettait aux novices semi-analphabètes d'attribuer, sans aide extérieure, du sens à la page écrite⁴.

Le désintéret ou le mépris que les intellectuels et les administrateurs ont réservé par le passé aux problèmes de la didactique élémentaire s'est ajouté au manque de documents sur les méthodes, manuels et pratiques pédagogiques concrètes et a contribué à détourner l'attention du passage entre le déchiffrement mécanique des syllabes et des mots et, d'autre part, la réelle compréhension du sens. Ce point, crucial dans les processus de formation, met nécessairement en jeu d'autres aspects de ce processus : quels étaient les supports écrits que les débutants rencontraient le plus fréquemment ? Quelles étaient les lectures de base, suggérées ou imposées, qui préparaient à la lecture éventuelle d'autres livres ? Et quelles étaient les motivations, stimulations et gratifications qui incitaient à affronter le défi de l'écrit ?

I. L'alphabétisation catholique de l'Italie après la Réforme Tridentine

1. Le catéchisme et l'alphabet

Certains traits fondamentaux de la situation italienne ont été souvent soulignés par les historiens de l'éducation dès le début du XX^e siècle : un cadre politique extrêmement fragmenté ; une école en miettes, caractérisée par l'approximation administrative et didactique ; une offre multiple mais différenciée en fonction de la richesse et du genre, de la résidence et de la profession ; la cohabitation de précepteurs experts et de maîtres sans grandes compétences, qui laissait la

4 Sur ce point cf. Jean Hébrard : « Peut-on faire une histoire des pratiques populaires de lecture à l'époque moderne ? » dans *Histoires de la lecture, XIX^e-XX^e siècles*, sous la direction de Jean-Yves Mollier, Barnay, Société de la lecture, 2005, p. 121-140 (voir p. 135-136).

part belle à l'autodidaxie. L'histoire des supports didactiques peut nous servir ici d'entrée pour s'orienter dans ce paysage chaotique et saisir, au-delà de la pluralité des cas, la forte continuité des pratiques d'enseignement à travers les siècles.

On s'efforcera de retrouver les textes prescrits dans les classes d'abécédaire, mais aussi de comprendre quels étaient ceux qui arrivaient effectivement dans les mains des élèves, ou tout au moins dans celles des maîtres. Sur ce point, les sources concordent. Jusqu'à la moitié du XVIII^e siècle en tout cas, on trouvait à la première place le *Psautier* (ou *Sainte Croix* ou *Carte latine*) et la *Doctrine chrétienne*. Le *Psautier* présentait l'alphabet et une liste des syllabes comme frontispice, sous l'image du crucifix. Sur les quelques pages suivantes étaient imprimées les principales prières en latin. La *Doctrine* était en revanche une version abrégée du *Catéchisme*, instrument minimal et simplifié d'instruction religieuse⁵. Ce premier trait n'étonne guère. Dans l'Europe de la première modernité, tous les groupes confessionnels se servaient en effet des catéchismes comme support de l'instruction religieuse, parce qu'ils répondaient à un objectif partagé : encadrer les connaissances des fidèles en matière de foi et de culte. Mais si le contenu était le même, les façons de l'utiliser changeaient selon l'époque et le lieu. Nous savons que sur le front de la Réforme protestante, l'affirmation de courants radicaux et la multiplication des factions poussèrent les chefs de file à fixer rapidement les supports à privilégier, afin d'éviter les incertitudes et ambiguïtés des premiers temps. On diffusa donc des versions approuvées de bibles, de catéchismes, d'hymnes, etc. Le catéchisme (même celui de Luther) ne fut toutefois jamais envisagé comme un substitut des Écritures, mais toujours comme la bonne voie qui rapprochait les lecteurs du livre sacré et les familiarisait avec le message et les contenus bibliques, rendus accessibles par la traduction en langue vulgaire. En somme, même pour les personnes les moins cultivées, le catéchisme représentait une première étape et non une alternative à des lectures différentes et plus exigeantes⁶.

5 La fixité des formes et des contenus caractérise ces livres d'approche de la lecture, pour lesquels apparaissent négligeables les variantes des différents éditeurs et les changements dans les nouvelles éditions publiées au cours des siècles. On trouve des instruments analogues en France (*Croix de Dieu* ou *Croix de par Dieu*) et en Espagne (*Cartilla y Doctrina Cristinana*). Sur ce point, cf. Dominique Julia : « Livres de classe et usages pédagogiques », dans Henry-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, vol. 2, Paris, Promodis, 1984, p. 468-497 ; pour l'Italie, Paul F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore/Londres, The John Hopkins University Press, 1989.

6 Stefan Ehrenpreis : « Teaching Religion in Early Modern Europe », dans Heinz Shilling, István Tóth

D'autre part, dans les régions multiconfessionnelles ou qui connurent différents régimes et dynasties, plusieurs textes catéchistiques ont pu coexister ou entrer en concurrence⁷. La concurrence modifiait de façon significative les modes d'exploitation et d'usage, alors que dans des régions sans diversité confessionnelle, comme la péninsule italienne après la mi XVI^e siècle, le catéchisme n'eut que peu de versions, toutes calquées sur un modèle imposé par la seule et puissante institution ecclésiastique. Du fait des orientations issues de la Contre-Réforme⁸ et des appréhensions croissantes envers la lecture et l'interprétation libres des textes bibliques, la hiérarchie romaine chercha surtout à promouvoir une piété disciplinée et une pratique privilégiant de manière presque exclusive les dévotions collectives. Dans un tel climat, il ne fallut pas longtemps pour que le peuple comprenne qu'il était plus prudent de laisser les études «qui leur reviennent, aux frères dont c'est la charge⁹» et de se limiter à la règle de la *sancta simplicitas* : «pour aller au Paradis il n'y a pas besoin de beaucoup de doctrine». Comme l'affirmaient les autorités, «le bon chrétien ne doit pas avoir la curiosité de chercher beaucoup de choses au-dessus de son intelligence, mais il doit croire simplement ce que notre mère la Sainte Église nous propose¹⁰». Dans l'enseignement, cette orientation se traduisit par la fidélité aux canons anciens, consistant en général à «la récitation», c'est-à-dire à l'apprentissage par cœur du texte approuvé, suivi par «l'explication», c'est-à-dire l'illustration de ce que l'on avait appris par cœur. Le but, encore et toujours, n'était pas d'interpréter, mais de transmettre intégralement (*tradere*) le dépôt de la foi (*depositum fidei*¹¹).

(éd.), *Cultural Exchange in Early Modern Europe*, vol. 1, *Religion and Cultural Exchange in Europe, 1400-1700*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p.256-273 (voir p.257 et suiv.).

- 7 Ian M. Green, *The Christian's ABC: Catechisms and Catechizing in England, c. 1530-1740*, Oxford, Clarendon Press, 1996, p.81-83.
- 8 À l'expression «Contre-Réforme» longtemps en usage est aujourd'hui souvent préférée celle de «Réforme catholique», ou Réforme «tridentine», du nom de Trente, ville où se sont tenues, entre 1545 et 1563, les diverses sessions du concile qui orienta la vie de l'Église catholique pendant les siècles suivants.
- 9 Cité par Adriano Prosperi, «Intellettuali e Chiesa all'inizio dell'età moderna», in Corrado Vivanti (dir.), *Storia d'Italia, Annali 4, Intellettuali e potere*, Turin, Einaudi, 1981 (voir p.196).
- 10 Silvio Antoniano, *Tre libri dell'Educazione christiana dei figlioli*, Vérone, Delle Donne, 1584, réédition Elisabetta Patrizi, Silvio Antoniano, *Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, vol.3, édition commentée, Macerata, università di Macerata, 2010, p.1018. Sur la volonté d'uniformisation du consensus Adriano Prosperi insiste en termes génériques (*Tribunali della coscienza*, Turin, Einaudi, 1996, p.545), en rappelant l'analogie avec la formule recitée par l'hérétique repentini : «*Credo quod credit Sancta Mater Ecclesia*».
- 11 Roberto Rusconi, «Predicatori e predicazione» dans *Storia d'Italia, Annali 4, Intellettuali e potere*, op. cit., p.951-1035 (voir p.1021).

2. Une alphabétisation restreinte

Dans notre perspective contemporaine, la question clef est de savoir quel degré et quelles formes d'alphabétisation réussissaient effectivement à promouvoir les *Psautiers* et *Doctrines* si largement diffusés, et ce que la majeure partie des élèves pouvait comprendre des mots et des phrases qui y étaient imprimés. Le mécanisme qui (au moins au début) se mettait normalement en place face à des instruments de ce type permettait de reconnaître et de se remémorer les fragments de leçons déjà connues, plutôt que de pratiquer une lecture autonome et libre. Ceux qui n'allaient pas au-delà des premières classes restaient au niveau d'une littéracie partielle (*restricted literacy*), qui diffusait la connaissance de certains textes sélectionnés, sans faciliter l'accès au sens d'écrits inconnus et nouveaux¹².

On n'entend certes pas prétendre que, dans certains centres urbains, il manquât d'expériences pédagogiques plus avancées (comme les *petites écoles* de Jean-Baptiste de La Salle) ou de propositions innovantes de la part de certains maîtres entreprenants, réservées à un public sélectionné. Mais si l'on considère les écoles rurales, paroissiales ou communales, les supports et techniques didactiques, comme les finalités éducatives, ravalent l'alphabétisation au rang d'un éventuel effet collatéral. Les leçons fondées sur les prières et les *Psaumes* ou sur le catéchisme permettaient de rendre familiers certains écrits et d'amener les élèves les plus performants à comprendre le code alphabétique jusqu'au déchiffrage des unités minimales du texte. Toutefois, mettre en relation les fragments de mots dans un discours complet était une opération autrement plus complexe, puisque cela supposait de mobiliser un certain capital linguistico-culturel pour encadrer et recomposer les morceaux entre eux et parvenir à produire du sens. La conséquence inévitable, et paisiblement acceptée, était que la maîtrise réelle de la lecture et de l'écriture s'acquerrait à un stade ultérieur, en dehors des classes élémentaires : pour de nombreux enfants parmi les plus pauvres et pour la quasi-totalité des filles, le parcours d'approche s'interrompait à mi-chemin, pour reprendre éventuellement plus tard, stimulé par les besoins du métier, par la curiosité ou par les contacts de la vie d'adulte.

12 Sur cette conception (au sujet de laquelle se confrontent historiens, anthropologues et pédagogues) cf. le classique Jack Goody, Ian Watt, « The Consequences of Literacy », *Comparative Studies in Society and History*, n°5, 1963, p.304-334 et les différentes perspectives proposées par James Collins, Richard K. Blott, *Literacy and Literacies*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, et par Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007.

Les difficultés et la lenteur des processus d’alphabétisation n’étaient évidemment pas réservées aux seuls États italiens. Ce phénomène, plus diffus dans l’Europe du Sud que dans l’Europe du Nord, était cependant aggravé dans la Péninsule par l’omniprésence du latin, plus intrusif et persistant que dans les autres pays de langue romane. Il ne s’agissait pas seulement du fait que la langue des Anciens filtrait encore l’accès à la sphère de la culture savante et monopolisait la communication parmi les hommes de lettres et de sciences. En effet, l’empire du latin, selon l’expression de F. Waquet¹³, était absolu dans l’univers de l’enseignement lui-même, autant dans les collèges des humanités que dans les toutes premières classes. Diverses raisons s’étaient entrecroisées au fil du temps pour consolider cette position. D’une part, le poids du mouvement humaniste qui, dès le XV^e siècle, avait induit une nette séparation entre la fonction supérieure et universelle du latin et celle, subalterne de la langue vulgaire. Par conséquent, à part pour un cercle réduit de poètes et de lettrés, l’écriture de l’italien fut limitée à des textes pratiques et de peu d’importance formelle, souvent mâtinés de dialecte¹⁴. D’autre part, au siècle suivant, la menace protestante eut une grande influence. Le danger d’un engagement populaire dans le débat théologique conduisit l’Église romaine à considérer que l’usage de la langue vulgaire pouvait ouvrir une brèche dans son monopole sur la vérité de la foi. Les livres à large diffusion en firent les frais, tout d’abord les livres religieux et ensuite les livres profanes, soumis à un régime de forte censure. On a beaucoup discuté des effets concrets produits par de telles interdictions. On peut cependant affirmer que les personnes dotées de culture, d’argent et de relations purent éviter de tomber sous le coup des censures, tandis que pour les gens simples les conséquences furent plus rudes : pour eux, la voie des livres devint (et pour longtemps) un terrain glissant sur lequel ils s’aventuraient avec crainte ou avec un certain malaise¹⁵.

À partir du moment où, pour les États eux-mêmes, l’accès facile et universel au monde de l’écrit n’était pas considéré comme un objectif prioritaire, les freins posés par les autorités aussi bien civiles que religieuses concoururent à bloquer le développement de la didactique de l’italien. Même dans les écoles élémentaires, il resta confiné dans un espace toléré mais non reconnu officiellement,

13 Françoise Waquet, *Le latin ou l’empire d’un signe*, XVI^e-XVII^e siècle, Paris, Albin Michel, 1998.

14 Francesco Bruni, *L’italiano*, Turin, UTET, 1984, p. 46.

15 Voir à ce propos Gigliola Fragnito, *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, Bologne, Il Mulino, 2005.

quasi dissimulé dans la didactique élémentaire du latin. Les retombées dans la pratique quotidienne de l'enseignement en furent très lourdes. Les garçons et les filles qui connaissaient seulement le dialecte étaient confrontés dès les premières leçons à des textes lointains, rédigés dans la langue de l'Église, à des prières complexes comme le *Pater Noster*, la *Salutatio Angelica*, le *Symbolum Apostolorum*, ou à d'obscures formules latines pour le service de la messe. Pour un regard actuel, l'écart entre la reconnaissance du code alphabétique et la compréhension véritable (au sens moderne) des supports écrits plongeait directement ses racines dans ce terrain, caractéristique du système éducatif de l'époque.

3. Livres de doctrine, livres de lecture

Pour compléter cette ébauche, il faut prendre en compte un autre élément : le développement du réseau des écoles de la Doctrine chrétienne qui s'étendit sur toute la Péninsule après le concile de Trente. Si sa contribution à l'acculturation chrétienne est évidente, son efficacité comme agent d'alphabétisation est plus discutable¹⁶. Malgré leur nom d'écoles de la Doctrine chrétienne qui renvoie de façon ambiguë à une structure institutionnelle, il s'agissait en fait de simples leçons festives de catéchisme, confiées la plupart du temps aux prêtres ou aux nouveaux ordres religieux. Enseigner la Doctrine, cela voulait dire beaucoup de choses, toutes diligemment réunies dans de petits manuels ou sur des feuilles volantes, qui allaient du signe de croix aux prières, des douze articles de la foi aux sept sacrements et aux sept péchés capitaux, des préceptes de l'Église aux notions de bon comportement. Les apprendre voulait dire les savoir par cœur, à l'aide de rythmes, de petites chansons, d'images, et grâce à la stimulation de petites récompenses. Enseigner la Doctrine ne voulait donc pas dire enseigner à lire et à écrire. Les deux choses n'étaient pas confondues par les différentes confraternités de la Doctrine chrétienne, ni par les prêtres, les jésuites et autres réguliers. Tout au plus, et de façon très dubitative, se demandait-on si la proposition d'apprendre à lire serait un moyen efficace pour attirer les gens à l'étude

16 Sur ce point (prenant pour modèle le cas lombard) insistent tout particulièrement Miriam Turrini, « "Riformare il mondo a vera vita christiana": le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento », *Annali dell'Istituto italo-germanico di Trento*, 1982, p. 407-489; Xenio Toscani, « Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n° 1, 1994, p. 17-36; Angelo Turchini, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologne, Il Mulino, 1996. Les « *Scuole della Dottrina Cristiana* » ont été fondées en 1571 par Charles Borromée, archevêque de Milan.

de la Doctrine. Dans ces « écoles », se mettait en place un rapport didactique particulier, qui liait des maîtres ayant des livres et des élèves en général illettrés et destinés à le rester, le tout en vue d'une catéchèse de forme collective, rythmée, presque inconsciente, qui excluait la lecture directe et la réflexion individuelle¹⁷.

Nous retrouvons une tendance plus générale et déjà observée : les objectifs vraiment minimalistes des premières leçons religieuses et morales destinées aux enfants et au peuple. Loin de les aider dans la construction du sens, les écoles de la Doctrine les nourrissaient plutôt des cadences rythmiques des laudes et des *mirabilia* des récits hagiographiques. Rien d'étonnant alors que, de génération en génération, les habitants de la Péninsule aient continué à privilégier des lectures simples, visant à toucher les cœurs et l'imagination, proposant des contenus tirés du fin fond de la tradition orale. Aussi bien la compétence linguistique relativement limitée que la peur de tomber sur des écrits dangereux favorisaient la consommation répétitive de textes déjà connus, qui ne posaient pas de sérieux problèmes de compréhension, puisque supportés par la mémoire et souvent illustrés par la voix et les gestes des médiateurs (acteurs, conteurs, etc.). Les *best-sellers* de ces siècles passés, imprimés et réimprimés dans chaque bourgade de province étaient, sur le versant pieux, les *Offices* et *Petits offices*, des prières et dévotions en honneur des saints et des madones, des historiettes hagiographiques et miraculeuses et en miroir, sur le versant profane, des almanachs, des rimes burlesques, des petits romans de chevalerie, des récits de crimes atroces et de faits extraordinaires¹⁸. Ces remarques valent aussi pour la longue durée de la presse scolaire. Les ateliers d'imprimerie, qui tiraient copie sur copie de ces produits à large diffusion, vivaient aussi en diffusant des supports didactiques toujours semblables : des alphabets à coller sur des tablettes de bois, des *Psautiers* en petit format aux reliures résistantes à l'usure des écoliers et surtout d'innombrables *Donat*, archétype de grammaire latine remontant directement au IV^e siècle¹⁹.

17 Adriano Prosperi, *Tribunali della coscienza*, op. cit., p. 626-627 ; Giovanni Pozzi, *Grammatica e retorica dei Santi*, Milan, Vita e Pensiero, 1997, p. 29 et suiv.

18 Lodovica Braidà, Mario Infelise (dir.), *Libri per tutti: generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Turin, UTET, 2010. Sur Venise, le plus important centre d'édition italien, cf. Laura Carnelos, "Con libri alla mano". *Editoria di larga diffusione a Venezia tra Sei e Settecento*, Milan, Cunicoli, 2012.

19 Ces données sont tirées de l'inventaire de 1695 de l'atelier d'un libraire et imprimeur vénitien, lequel, dans sa *medietas*, peut être considéré comme représentatif du temps et de la profession. Sabrina Minuzzi, *Il secolo di carta. Antonio Bosio artigiano di testi e immagini nella Venezia del Seicento*, Milan, Franco Angeli, 2009, p. 185-186.

Malgré son apparente confusion pour un observateur contemporain, le système décrit n'était, au fond, pas dénué d'une certaine cohérence, si l'on prend en considération ses objectifs de *literacy* différenciée. L'objectif principal était celui d'une acculturation religieuse de type catéchistique, correspondant aux politiques disciplinaires des autorités et au besoin de dévotion des humbles. Dans une telle perspective et au niveau des masses, des textes tels que le *Psautier* avec ses oraisons latines ou le *Catéchisme*, semblaient tout à fait appropriés. Écriture, calcul, déchiffrement de manuscrits étaient en revanche l'apanage d'une petite élite artisanale, de guildes marchandes et de petits propriétaires urbains²⁰ ou en provenance de zones à forte vocation migratoire²¹. Il s'agissait souvent d'une alphabétisation (ou semi-alphabétisation) fonctionnelle, étroitement liée aux exigences du travail et de la vie pratique dans laquelle les livres n'étaient pas tant des objets de lecture que des outils d'instructions professionnelles. Pour ces couches sociales, un tel bagage de compétences essentiellement aptes à fournir un support à la mémoire des rituels religieux et une aide pour régler les problèmes quotidiens était plus que suffisant. En revanche, il apparaît clairement que pour les classes aisées, savoir lire et écrire était un simple prérequis pour entrer au collège des humanités classiques, un savoir instrumental à acquérir informellement dans le cercle familial ou sous la houlette d'un ecclésiastique, pour parvenir rapidement à s'entraîner sur les pages et avec les règles de la grammaire latine. Parce que c'est seulement au-delà de ce seuil que, dans l'opinion commune, commençait la vraie école, la seule qui valait la peine d'investir du temps et de l'argent.

II. L'impossible réforme, de l'illuminismo au Risorgimento

Dans ce panorama stable, le XVIII^e siècle investissant l'école d'un grand programme de réformes, marqua une ligne de fracture²². Dans le cadre d'une trans-

20 Sur le large semi-alphabétisme fonctionnel de la Rome baroque, voir les documents et images recueillis dans Armando Petrucci (dir.), *Scrittura e popolo nella Roma barocca, 1585-1721*, Rome, Quasar, 1982.

21 Les forts taux d'alphabétisation et de diffusion des écoles dans les hautes terres de Lombardie, où l'économie se fondait sur une émigration qualifiée, sont dus, pour Toscani, à une forte revendication sociale d'instruction, de généreux legs testamentaires et une vigoureuse action pastorale contre-réformiste. Xenio Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993.

22 Sur les processus de transformation des écoles et des méthodes, engagés dans la seconde moitié du XVIII^e siècle voir Gian Paolo Brizzi (dir.), *Il catechismo e la grammatica*, Bologne, Il Mulino, 1986, 2 vol.

formation profonde et générale de l'instruction populaire, on chercha de nouvelles ressources, on élaborait de nouveaux programmes, on recruta de nouveaux maîtres professionnels, et surtout, à partir des années 1780, on commanda, imprima et diffusa de nouveaux manuels en langue italienne²³. L'insuccès des nouvelles formes pédagogiques (enseignement simultané, tableaux de lecture, nouveaux syllabaires) reste donc énigmatique. Pourquoi l'idéologie éducatrice des Lumières et les progrès techniques de l'imprimerie de masse n'ont-ils pas suffi à créer une demande d'alphabétisation moderne?

1. Les réformes de l'instruction populaire

Il ne s'agissait pas là de petites nouveautés. Dans les écoles primaires de plusieurs régions de la Péninsule, des abécédaires en langue vulgaire commencèrent à entrer en usage, pensés pour la méthode didactique dite *normale*, qui imposait des classes homogènes et un enseignement simultané²⁴. Les premiers livres de lecture qui sortaient enfin du modèle de littérature dévotionnelle-hagiographique commencèrent alors à circuler, comme les *Nouvelles morales* de Francesco Soave²⁵. Il s'agissait là de réformes dont on verrait plus tard l'impact, mais qui, à court terme, n'eurent d'influence concrète que sur les privilégiés intéressés par la nouveauté qui disposaient de ressources suffisantes et d'enseignants compétents. En revanche, il y eut peu de changements dans la vie quotidienne des petites écoles rurales, en particulier dans les classes de filles où, bien plus que de lecture et d'écriture, on s'occupait de «travaux domestiques».

La résistance au changement avait des raisons aussi bien structurelles qu'idéologiques. S'agissant du premier point, pesaient le manque de fonds et de bons maîtres, ainsi que l'omniprésence du travail infantile; sur le second, il fallait compter avec la résistance d'une partie de la société civile envers une instruction généralisée, ouverte «au petit peuple», et avec la défiance de nombreuses familles à l'égard d'une école de filles, perçue comme potentiellement dangereuse pour la moralité et la conduite. De façon plus générale, on ne peut

23 Piero Del Negro, «Alfabetizzazione, apparato educativo e questione linguistica in Lombardia e nel Veneto» in Lia Formigari (dir.), *Teorie e pratiche linguistiche nell'Italia del Settecento*, Bologne, Il Mulino, 1984, p.253-268; *id.*, «La retorica degli abbecedari», in Manlio Cortelazz (dir.), *Retorica e problemi sociali*, Padoue, Clup, 1985, p. 137-145.

24 Simonetta Polenghi, «La pedagogia di Felbiger e il metodo normale», *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, n°8, 2001, p. 245-268.

25 Cf. Costanza Rossi-Ichino, «Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800» in Paola Brotto *et al.* (dir.), *Problemi scolastici ed educativi nelle Lombardia del primo Ottocento*, vol. 1, Milan, Sugar Co, 1977, p.93-185.

comprendre la survie tenace des vieux *Psautiers* et des textes liturgiques en latin dans les classes primaires, en réaction aux orientations plus modernes de la pédagogie, que si l'on rappelle que savoir lire et écrire en langue vulgaire n'était pas encore considéré comme un *atout*, une valeur en soi. Savoir lire et écrire restait insuffisant pour les plus ambitieux – l'école latine était nécessaire – et non indispensable à ceux qui se dédiaient aux nombreux métiers qui se transmettaient par l'apprentissage pratique, non par l'étude. Le vif débat qui se développa à l'époque des Lumières révèle les contradictions et les incertitudes liées cette alphabétisation. Une bonne partie de l'opinion publique, bien que passionnée par le thème de l'instruction, laissait complètement de côté l'éducation populaire²⁶. Les paysans et le petit peuple relevaient – selon le jésuite Giambattista Roberti – « des éducations basses et dévotives », « en vertu desquelles on va aux Vêpres et on récite le Rosaire », une affaire qui ne concernait, en somme, que les prêtres et le catéchisme²⁷.

Craignant que le nouveau cours des choses ne mette en péril son monopole pédagogique pluriséculaire, c'est justement l'Église qui contribua à alimenter les oppositions et les suspicions. Ces craintes n'étaient certes pas infondées. Les premières campagnes de scolarisation élémentaire, menées par les souverains plus ou moins éclairés²⁸, commencèrent en effet (à Milan comme à Naples) au cours d'années de dur conflit de nature juridictionnelle avec la papauté, sous des gouvernements qui cherchaient, même dans la sphère de l'éducation, à limiter les privilèges et les pouvoirs de Rome. Dans d'autres régions (Piémont et Gênes), on commença à penser sérieusement aux écoles primaires bien plus tard, durant les années de domination napoléonienne. Dans ce second cas, les tensions politiques et les résistances pédagogiques se combinèrent pour ralentir la rénovation, parce que la rancœur diffuse envers un pouvoir étranger, hostile à la culture autochtone traditionnelle, finit par se retourner contre les manuels : ils visaient à balayer les vieilles *Cartes latines* et furent au contraire boycottés comme des nouveautés « odieuses et étranges ».

Dans cet enchevêtrement de causes, la conviction que le seul savoir auquel

26 La discussion autour des thèmes de l'éducation fut alimentée par l'effondrement du réseau des écoles de jésuites après la suppression de la Compagnie.

27 La citation de l'opuscule du père Roberti (*Della buona educazione*, vers 1770), est tirée de Gianfranco Bandini, *Il Salterio, la Santacroce e l'alfabeto*, Florence, Le lettere, 1998, p. 141.

28 Depuis 1748 (traité d'Aix-la-Chapelle), les Habsbourg contrôlent le Milanais et la Toscane, les Bourbons d'Espagne, la Sicile, Naples et Plaisance. Les seuls états indépendants sont le royaume de Piémont-Sardaigne, les États du pape, Venise et Gênes.

tout le monde pouvait et devait accéder était encore et toujours le savoir religieux, continuait à trouver un terrain favorable après l'épisode de l'occupation française. Un savoir intrinsèquement lié au latin des prières et de la liturgie. Dans les campagnes surtout, où l'église était le seul lieu où se transmettait et se conservait le sens de tout discours sur le monde, les paroles vraiment mémorables et dignes d'être apprises étaient celles du rite, des oraisons, des narrations édifiantes, déjà entendues et récitées en chœur²⁹. Les autorités laïques, du centre jusqu'à la périphérie, s'accordaient elles aussi sur le fait que la crainte de Dieu était le meilleur garant de la bonne conduite des sujets. Avec les ecclésiastiques pouvaient naître des divergences sur la chaîne de commandement des écoles, mais personne ne nourrissait de doutes quant au but premier de l'éducation populaire, qui semblait une donnée intangible, indépendante des bouleversements politiques et sociaux : elle devait inculquer aux jeunes des *habitus* d'obéissance et de moralité, sans multiplier le nombre de demi-savants à cause d'un trop-plein de savoir mal réparti³⁰.

2. Changement et résistance : entre anciens et nouveaux livres

À partir des années 1780, parallèlement à une demande croissante d'instruction, on enregistre de nouveaux obstacles au développement des classes élémentaires implantées dans les différents états de la Péninsule. Le fait est que la demande éducative multiforme qui caractérise le siècle ne trouvait qu'en partie de réponse satisfaisante dans les programmes des nouvelles écoles inspirées par le modèle prussien et celui des Habsbourg. Dans les milieux populaires, on restait farouchement attaché à un enseignement plus flexible, s'adaptant aux rythmes du travail saisonnier et d'une fréquentation sporadique. La « méthode des tableaux »³¹ de lecture, prévue pour un mode simultané d'enseignement, selon une progression lente et uniforme imposée à tous les élèves, avait du mal à s'imposer dans un contexte où l'ancien « mode individuel » permettait d'offrir des menus scolaires à la carte en fonction des besoins individuels. Cela

29 Gian Luigi Beccaria, *Sicut erat : il latino di chi non lo sa. Bibbia e liturgia nell'italiano e nei dialetti*, Milan, Garzanti, 1999, p. 147.

30 Sur les limites et les contradictions du débat et des réformes, cf. Harvey Chisick, *The Limits of Reform in the Enlightenment. Attitudes toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*, Princeton, Princeton University Press, 1981.

31 Le texte de base de la nouvelle méthode – et qui resta en vigueur dans les écoles élémentaires de Lombardie et d'une grande partie de l'Italie jusqu'aux années 1820 – était l'*Abbecedario con una raccolta di massime, proverbi e favolette morali* de Francesco Soave (Milan, 1786).

ne suffisait pas à bloquer le processus de changement, mais son allure était plus lente que ce qu'avaient programmé les autorités et espéré de nombreux représentants de la culture réformatrice. Et surtout, le cadre changeait à des vitesses différentes, de telle sorte que s'accroissait la distance entre écoles citadines et écoles rurales, entre enseignement public et enseignement privé, entre enfances populaires et enfances privilégiées.

Les enquêtes menées pour évaluer l'impact des nouvelles mesures, qui se succèdent entre la fin du XVIII^e siècle et la domination française, révèlent ainsi que, dès que l'on quittait les centres urbains ou le cercle des maîtres qualifiés, les nouveaux manuels devenaient plus rares. Les textes plus anciens restaient en usage, ceux que les réformateurs considéraient n'avoir aucun sens du point de vue didactique : « des petits livres, soit tout à fait inutiles, soit seulement bons à remplir la tête de fables », comme le *Giosafatte* et le *Fior di virtù*, qu'il fallait chasser des classes « avec un éternel anathème »³². Paradoxalement, le refus le plus obstiné concernait les abécédaires en langue italienne que les autorités cherchaient à imposer de gré ou de force. L'*Officiolo della Madonna*³³ avec ses prières latines (*Te Deum, Ave Maria, Stabat Mater*, etc.) résistait courageusement aux pressions et aux menaces et restait le favori aussi bien des maîtres ecclésiastiques que des laïcs les moins compétents. Dans ce dernier cas, c'était non seulement par choix mais aussi par nécessité, car la plupart d'entre eux n'avaient guère plus de familiarité avec les livres et l'écriture que les écoliers qu'ils devaient instruire.

Des recueils d'oraisons, de miracles et d'*exempla* figuraient d'ailleurs parmi les quelques imprimés diffusés dans les foyers des pauvres et nourrissaient depuis la Contre-Réforme la piété native des habitants de la Péninsule. C'est pourquoi, toute personne qui tentait de les éliminer prenait des risques et de nombreux enseignants compétents et pleins de bonnes intentions rencontrèrent de sérieuses difficultés. Un instituteur piémontais de l'époque napoléonienne dénonçait ainsi à ses supérieurs « les personnes du peuple » qui s'opposaient à

32 La citation est de Claudia Salmini, « Libri di testo tra Antico Regime e Restaurazione : continuità o cambiamento? », in *Ricerche di storia sociale e religiosa*, n°56, 1992, p. 145-155. Cf. aussi Giorgio Chiosso (dir.), *Il Libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; Paolo Bianchini, « Libri per la scuola e pratiche d'insegnamento in Piemonte alla fine del Settecento », in Giorgio Chiosso (dir.), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milan, Bibliografica, 2003, p. 11-60.

33 Les inventaires *post mortem* révèlent que souvent l'*Ufficio della Madonna* constituait toute la bibliothèque des pauvres, pour qui ce n'était pas seulement un livre de lecture mais un objet aux pouvoirs salvateurs et thaumaturgiques. Cf. Luisa Miglio, « "Un mondo a parte": libri da donne, libri di donne », *Quaderni di storia religiosa*, n°7, 2001, p. 219-248.

toute nouveauté, qui voulaient que l'école continue comme par le passé, avec l'enseignement individuel (« un par un ») et « les petits livres qu'ils connaissaient », les *Cartes latines* dont les élèves n'arrivaient « jamais à comprendre un seul mot ». Au bout de quelques années, épuisé par de nombreuses batailles, mais toujours entêté, le maître sera obligé d'admettre qu'une partie du public restait hostile à la nouvelle didactique : « le bas peuple ne comprend pas encore, et voudrait le *Donat* latin³⁴ ». Il ne s'agissait pas là d'un cas isolé. Dans les classes de village, vivier permanent de vocations cléricales, il en fallait très peu – une petite variante par rapport à la tradition avalisée par l'Église – pour déclencher de lourdes accusations d'indifférence ou, pire encore, de mépris envers la religion des Pères. En Toscane, à la mi XIX^e siècle, un maître qui avait osé enseigner à ses élèves les prières en langue vulgaire dut affronter la colère et les dénonciations de plusieurs parents dont le soupçon tenait au fait que « ces prières soient récitées en italien et jamais en latin »³⁵.

Cependant, au fur et à mesure que l'opinion publique se persuadait des limites des anciennes pratiques qui conduisaient à des formes de *literacy* partielle et précaire, les résistances et la défense du *statu quo* devinrent moins explicites et moins convaincues. Mais si les limites structurelles d'un enseignement qui ne réussissait pas toujours (ou ne cherchait pas toujours) à rendre les élèves maîtres de leur propre langue et sûrs dans la lecture devenaient progressivement évidentes, la méthode ancienne trouvait encore de nombreux soutiens, en particulier là où l'on craignait le plus que la nouvelle école ne favorise l'avancée et la domination des classes les plus dangereuses.

L'intrication persistante entre conservatisme politique et conservatisme pédagogique est mise en lumière de façon exemplaire dans le cas romain. Dans la ville du pape, caractérisée par un réseau très dense d'institutions d'éducation charitables, les manuels en usage vers 1850 s'inspiraient en substance du canon défini durant la première époque moderne : il suffit de penser que dans plus de la moitié des classes populaires, on se servait du sempiternel *Santacroce* pour enseigner l'alphabet³⁶. À part les abécédaires, les textes plus communé-

34 Cf. Marina Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare in Italia tra Sette e Ottocento*, Bologne, Il Mulino, 1999, p. 168-171.

35 Cf. Gianfranco Bandini, *Il Salterio, la Santacroce e l'alfabeto*, op. cit., p. 135.

36 On en connaît trois éditions du XIX^e siècle portant le titre *Abbecedario secondo l'usanza delle scuole di Roma, detto la Santa Croce*, Rome, Aureli, 1816, 1822, 1845. Cf. « Les Elenchi di libri di testo in uso nelle scuole di Roma circa l'anno 1850 » analysés par Giovanni Pelliccia, *La scuola primaria a Roma dal sec. XVI al XIX*, Rome, Ateneo, 1985, p. 285-286.

ment utilisés pour les récitations et lectures initiales étaient encore (jusqu'au mi XIX^e siècle) les recueils de prières à usage liturgique (en particulier l'*Ufficio della Beata Vergine*) et les livres de dévotion ou les hagiographies, comme la Légende des Onze Mille Vierges [*Leggendario delle Vergini*], les récits des vies sacrées des Saints [*Raccolta delle sagre vite de santi*], la vie de Saint Jésofat et Balaam [*Vita dei santi Giosafat e Barlaam*]. Une autre donnée reflète avec encore plus d'évidence les limites étroites des choix éducatifs mis en œuvre dans la capitale pontificale : en 1852, un tiers seulement des maîtresses des écoles de filles avait la permission d'enseigner l'écriture (toujours sous un strict contrôle). Pour la majeure partie d'entre elles, il était expressément interdit d'aller au-delà des travaux de couture, du catéchisme et d'un peu de lecture³⁷.

Pour terminer, il faut revenir brièvement sur les résultats concrets de ces processus, en réfléchissant sur le degré de compréhension auquel pouvaient arriver des débutants qui approchaient l'italien par la « voie latine », en particulier ceux qui avaient le dialecte comme langue maternelle et qui ne dépassaient pas le niveau élémentaire. À l'évidence, les résultats étaient modestes. Le *Livre d'heures*, qui proposait le texte des *Offices* liturgiques et des fragments de textes sacrés, aussi populaire fût-il, connu et rassurant pour le mode toujours identique par lequel il était transmis, ne favorisait pas chez les apprenants une lecture consciente, mais plutôt un type de lecture à l'ancienne ou catéchistique, par laquelle les élèves s'entraînaient à assembler les lettres de l'alphabet et à unir les sons correspondants, sans pour autant parvenir à un déchiffrage courant. Savoir lire était pourtant devenu, en 1850, une réalité sociale banalisée par les transformations de l'édition : à la lecture intensive d'un livre unique, s'était substituée une compétence donnant accès à la richesse multiple de la culture écrite, exploitable pour le plaisir ou le profit. L'Église catholique n'avait jamais pris en compte cet aspect, dans la mesure où elle pensait avoir à transmettre un message toujours identique, dépassant ce qu'en pouvait saisir la majorité des fidèles, mais validé par son autorité suprême³⁸. Le problème apparaissait en revanche évident aux yeux de ceux qui se proposaient d'éduquer *ex novo* les classes populaires, comme les hommes des Lumières et de la Révolution. Ce

37 Roberto Sani, « Istruzione e istituzioni educative nella Roma pontificia » in Luciano Pazzaglia (dir.), *Chiesa e prospettive educative in Italia*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 707-769 (voir p. 714, 761).

38 Sur le rôle pédagogique de l'Église, cf. Rita Librandi, « L'italiano nella comunicazione della Chiesa e nella diffusione della cultura religiosa », in Luca Serianni, Pietro Trifone (dir.), *Storia della lingua italiana*, vol. 1, Turin, Einaudi, 1993, p. 335-381.

n'est pas un hasard si, à leur sens, les *Livres d'heures* n'étaient pas de vrais livres et que les lire ne signifiait pas lire vraiment³⁹.

3. Le problème de la langue

Ce qui rendait le changement aussi difficile, c'était qu'il manquait alors dans la Péninsule un instrument fondamental aussi bien pour les écoliers que pour les lecteurs populaires : une langue largement compréhensible et partagée. Il existait, bien sûr, un italien soutenu, formellement raffiné, qui s'inspirait des modèles parfaits d'un lointain passé. Monopole d'un petit groupe de lettrés, il était toutefois pour les autres un « mystère », comme le remarquait l'homme des Lumières, Antonio Genovesi. « Presque langue morte » selon Manzoni qui travailla avec acharnement sur ce thème toute sa vie : « Pour notre malheur, l'état de l'Italie divisée en morceaux, la fainéantise et l'ignorance presque générale, ont mis une telle distance entre langue parlée et langue écrite, qu'on peut presque l'appeler langue morte », écrit-il en 1806⁴⁰.

Ce manque d'une prose narrative moderne d'usage courant pesa non seulement sur les pratiques didactiques, mais aussi sur le monde de l'édition, déterminant une sorte de blocage dans l'offre et la diffusion de nouveaux supports de lecture. Ceci conditionna, d'une certaine manière, la date tardive à laquelle se développèrent aussi bien la littérature pour la jeunesse⁴¹ que le genre du roman (du moins le roman autochtone) ; d'un autre côté, cela consolida dans le temps les succès de genres hybrides avec de fortes marques d'oralité, comme les œuvres théâtrales ou les opéras, capables de satisfaire aussi les exigences des semi-lettrés⁴². La conséquence plus générale, concernant les livres et leur public, fut l'écart accru entre la Péninsule et les pays plus évolués de l'Europe du Nord.

Pour en revenir enfin à l'école, c'est à la lumière de tous ces éléments que l'on peut mieux comprendre les raisons profondes de la persistance du système ancien d'enseignement. Les maîtres des premières décennies du XIX^e siècle ne

39 Pour la France, cf. Roger Chartier : « Lectures paysannes. La bibliothèque de l'enquête Grégoire », dans *Dix-huitième siècle*, n° 18, 1986, p. 45-64.

40 La lettre d'Alessandro Manzoni est citée par Francesco Bruni, *L'italiano: elementi di storia della lingua e della cultura*, Turin, UTET, 1984, p. 460.

41 Les *Novelle morali* de Francesco Soave déjà citées, qui inaugurent le genre de la littérature pour la jeunesse en italien, sont de 1782. Sur ce thème, cf. Pietro Lucchi, « Nascita del libro di lettura » in Mario Infelise, Paola Marini (dir.), *L'editoria del Settecento e i Remondini*, Bassano del Grappa, Ghedina et Tassotti, 1992, p. 123-158.

42 Marina Roggero, *La carte pleine di sogni. Testi e lettori in età moderna*, Bologne, Il Mulino, 2006.

manqueront pas de dénoncer cet archaïsme et de déplorer la lecture ânonnée, l'écriture incorrecte et la faible compréhension des élèves des classes primaires. Entraînés à réciter par cœur, sans comprendre « un seul mot », des textes brefs toujours identiques, les enfants se perdaient dès qu'ils passaient à d'autres livres, sur les pages desquelles ils avançaient « avec difficulté et mille erreurs »⁴³. Le petit bagage de compétences qu'ils possédaient leur permettait seulement une lecture « de perroquet », faite d'une « grossière et monotone cantilène qui... n'avait même pas l'ombre d'une prononciation italienne »⁴⁴.

Par conséquent, le stade auquel s'arrêtaient de nombreux enfants des classes populaires correspondait à un exercice de reconnaissance et de confirmation, exercice laborieux à l'issue incertaine, qui n'impliquait pas d'explorer de nouveaux textes et n'y incitait donc pas. Comme par le passé, les débutants étaient fort peu encouragés à sortir du petit enclos traditionnel des mots écrits, peut-être non compris entièrement, mais efficaces dans la relation avec la divinité, et immédiatement utiles sur le plan de la vie pratique ou du divertissement. Dans cette fidélité répétée à un modèle éducatif au sein duquel le livre avait pour but d'instiller chez les jeunes une dévotion obéissante, on leur proposait une alphabétisation doublement fragile, à cause du peu de compétences et du manque de motivation. C'est là un des problèmes – et pas le moindre – que l'Ancien Régime aura légué à l'Italie unifiée, problème qui était à la fois d'école et de langue, mais surtout un problème de faible densité de la culture écrite⁴⁵.

Marina ROGGERO

Université de Turin, département des Études historiques

marina.roggero@unito.it

43 Cette critique de la didactique traditionnelle était avancée par le pédagogue Michele Ponza au moment où commençait dans le Piémont une prudente italianisation de l'école populaire (cf. *Inviamento al comporre nella lingua italiana*, Turin, Ghiringhello, 1826, p. 13).

44 Sur les problèmes dénoncés par les maîtres des écoles rurales, cf. Nino Pettinati, *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte*, Turin, Paravia, 1896, p. 35-36.

45 Cette double limitation qui pesait sur la « civilisation italienne, la faible densité de la culture et l'excessive préoccupation de la forme », a été décrite avec grande lucidité après l'unification, par Graziadio Isaia Ascoli, fondateur des études scientifiques sur la langue et les dialectes (cf. le « Proemio de l'« Archivio glottologico italiano » », t. 1, 1873, p. V-XLVI, réédité dans Corrado Grassi (dir.), *Scritti sulla questione della lingua*, Turin, Einaudi, 1975, p. 30). Pour une mise au point sur la question, cf. Lucilla Pizzoli (dir.), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Milan, Silvana Éd., 2012.

Faire lire les débutants : comparaison de manuels français et américains (1750-1950)

Anne-Marie CHARTIER

Dans leurs projets politiques, la Révolution américaine et la Révolution française font du droit à l'instruction la garantie de la liberté d'opinion : chaque citoyen doit pouvoir lire les écrits publics dans la langue de la nation¹. Les visées de la lecture, qui étaient prioritairement religieuses, concerneront désormais des savoirs profanes aptes à former des citoyens. Tout au long du XIX^e siècle, ce projet se concrétise peu à peu, grâce aux lois sur la presse et l'école, mais aussi aux bouleversements techniques dans l'édition : les livres pour apprendre à lire s'impriment par millions, à des coûts de plus en plus bas².

De là, l'idée de comparer quelques manuels à succès, qui nous informent à la fois sur la culture scolaire d'un temps et sur les procédures conçues pour faire lire les débutants³. L'anglais et le français sont deux langues dont l'orthographe irrégulière est particulièrement opaque aux novices. Dans chaque pays, l'alphabétisation populaire poursuit les mêmes visées d'instruction profane et civique, privilégiant les sciences et la morale. Ici et là, malgré les différences linguistiques, religieuses et sociales, on a rompu avec le modèle lié à la catéchisation. Est-ce

1 Pour Jefferson, l'ignorance annule la liberté et « le suffrage universel implique l'éducation universelle », mais les dispositifs d'instruction ne relèvent pas du pouvoir fédéral ; d'où l'inégale progression de l'enseignement obligatoire selon les États au cours du XIX^e siècle. Pour les projets éducatifs de la Révolution française, voir les textes réunis par Dominique Julia dans *Les trois couleurs du tableau noir*, Paris, Belin, 1981.

2 Presse à vapeur en 1814, rotative en 1844, linotype en 1885.

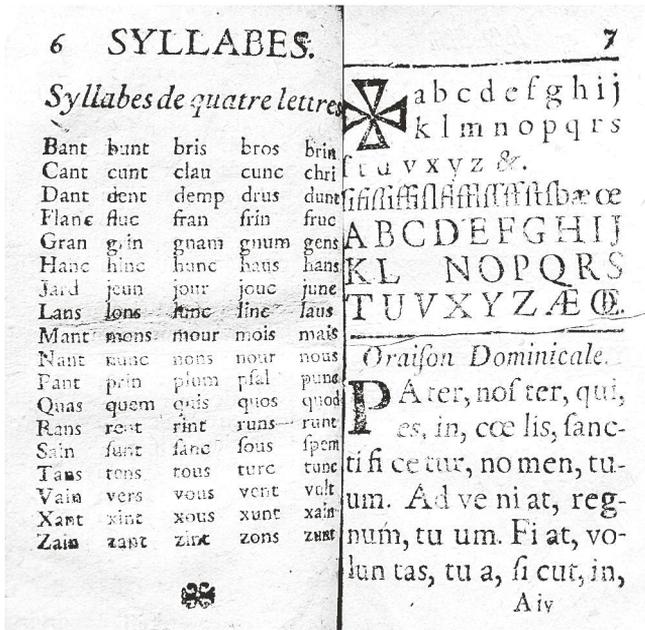
3 André Chervel, *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998.

pour davantage séparer, ou au contraire intégrer, l'acquisition du déchiffrage et la découverte des savoirs livresques ? On pouvait penser qu'en pays catholique, maîtres et élèves avaient été habitués à dissocier forme et contenu, technique alphabétique et lecture des textes, puisque l'apprentissage du B-A BA se faisait sur des prières en latin, alors que le catéchisme était appris et récité dans la langue du lieu ; au contraire, en pays protestant, l'usage précoce des langues vernaculaires mettait d'emblée l'accent sur les contenus écrits enseignés. Les manuels conçus à des fins d'instruction profane avaient-ils aboli ou conservé cette différence ? Percevrait-on des modalités contrastées d'enseignement sur les deux rives de l'Atlantique à travers les outils pour apprendre à lire ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons retenu quatre binômes franco-américains. Les manuels américains⁴ sont ceux qui sont toujours cités en raison de leur longévité et de leurs tirages massifs. Nous les avons confrontés à quatre manuels français des mêmes époques. Un manuel ne devient un *best-seller* que s'il est compatible avec les injonctions des autorités, les attentes des enseignants, les réactions des parents et les capacités supposées des enfants. Il articule d'une façon « satisfaisante » le but et le chemin, les visées et la méthode d'enseignement, même s'il y a toujours loin des prescriptions livresques aux pratiques des classes. Loin d'être l'arbre qui cache la forêt des productions concurrentes, il dévoile au contraire le consensus didactique provisoire dont les auteurs et les éditeurs ont su tirer profit. C'est pourquoi il nous faut partir des manuels d'Ancien Régime voués à l'instruction religieuse : ce modèle, très présent dans les mémoires en 1820, sombre dans l'oubli au temps des presses à vapeur. En 1880, on n'en voit plus que l'archaïsme théorique et l'absurdité pédagogique, faute d'en saisir encore les finalités et les fonctions pratiques⁵. Ce sont elles qu'il faut commencer par restituer.

4 Nila Benton Smith, *American Reading Instruction*, International Reading Association, 1965 [1934] ; Mitford Mathews, *Teaching to Read. Historically Considered*, Chicago, University of Chicago Press, 1966 ; D. A. Wagner, R. L. Venezky, B. V. Street (éd.), *Literacy: An international handbook*, Boulder, Westview Press, 1999.

5 Voir par exemple, la recherche très documentée de James Guillaume, article « Lecture », *Dictionnaire de pédagogie et d'éducation*, Hachette, 1887.



III. 1. 1783 Gros A, B, C. [Réserve BNF].

I. Le modèle archaïque de la lecture religieuse

1. Le gros ABC pour instruire la jeunesse chrétienne

Les deux premiers manuels, contrairement aux suivants, doivent leur succès éditorial et leur pérennité à ce qu'ils furent des ouvrages imposés par les autorités ecclésiastiques qui avaient alors la charge de l'enseignement, aussi bien en France que dans la Nouvelle-Angleterre de l'époque coloniale. *Le Gros A, B, C pour instruire la Jeunesse Chrétienne & Catholique, à l'usage des Écoles du Diocèse de Chalons* (1783) avec la permission de l'évêque du lieu, est sans nom d'auteur. En regard de la page de titre, une lithographie de l'Annonciation, titrée «Vivent Jésus, Marie, Joseph». Après trois pages de syllabes (de deux, trois et quatre lettres), une petite croix de Malte signale au lecteur que la «lecture» commence : il doit prononcer la formule rituelle (*In nomine Patris...*) en faisant le signe de croix, d'où le nom de *croisette* ou de *croix de par Dieu* donné à ces livrets, appelés aussi *psautiers*. Le «livre de lecture» débute par un tableau donnant l'alphabet en deux corps, séparés par une ligne de doubles lettres ligaturées. Puis commence l'Oraison dominicale (*Pa ter, Nos ter, qui, es, in, cœ lis*).

Dans *Le Gros ABC*, chaque mot est suivi d'une virgule et chaque syllabe séparée par un blanc, alors que d'autres livrets utilisent des tirets ou des blancs plus ou moins larges⁶. Suivent, présentés sous leur titre en français, l'Ave Maria, le Credo (Symbole des apôtres), le Confiteor (la Confession) et d'autres prières d'usage fréquent (Grâces, Psaumes, Litanies) pour le début et la fin des repas, ou d'autres offices que la messe (Vêpres, Complies, Enterrements, etc.).

Cet *ABC* d'un diocèse provincial est typique des premiers apprentissages sur des textes en latin, liés à la catéchèse imposée depuis le Concile de Trente. On peut le considérer comme déjà vieilli, puisqu'en 1783, on se sert d'*ABC* en français dans les éducations particulières ou dans les écoles urbaines des Frères de J.-B. de La Salle. Cependant, l'*ABC* latin reste encore un modèle répandu, surtout dans les campagnes où le maître d'école est également chantre. Qu'elle soit individuelle ou collective, la lecture syllabée, lente, prononçant toutes les lettres, est celle qui convient au plain-chant d'église en latin, auquel le maître-chantre⁷ associe ses élèves, partout où n'existe pas une maîtrise de chœur comme dans les grandes villes. Le maître utilise la même méthode pour faire épeler le texte, lettre après lettre et pour faire déchiffrer, note après note, la partition liturgique dont les élèves ont déjà entendu et mémorisé la mélodie. Cette procédure d'épellation, le fameux *Bé-A, Ba*, est suivie aussi bien par les précepteurs des familles privilégiées que par les maîtres des petites écoles, pour apprendre à lire des textes latins ou vernaculaires, sacrés ou profanes.

2. La première Méthode de lecture américaine

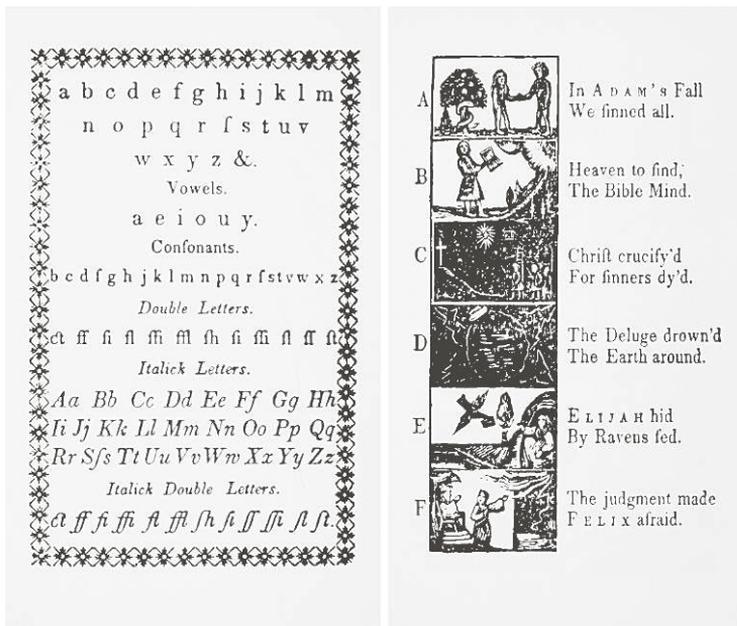
The New-England Primer est un des premiers livres à avoir été imprimé sur les presses de la Nouvelle-Angleterre⁸, à Boston (1777). Ce manuel également anonyme de 78 pages, dont on a répertorié des centaines d'éditions sous des titres divers⁹, réunit un abécédaire et un petit catéchisme autorisé *by the Reverent*

6 La typographie marque la différence entre i et j, u et v, ce qui facilite la lecture. André Chervel date de 1667 la diffusion de cet usage. Cf. *Histoire de l'enseignement du français du XVI^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2004, p. 182 sq. Les deux graphies du /s/ l'une avec hampe au début et milieu de mot, l'autre en finale, sont abandonnées au XIX^e siècle (petits/s/partout).

7 Xavier Bisaro, *Chanter toujours. Plain-chant et religion villageoise dans la France moderne (XVI^e-XIX^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

8 Jennifer Monaghan, *Learning to Read and Write in Colonial America*, Amherst, University of Massachusetts Press, 2005.

9 Richard L. Venesky, *American Primers, Guide to the microfiche collection. Introductory Essay*, University Publications of America, 1990, p. X. Les notices vont de 1711 à 1943. Le *Primer* (littéralement, «l'amorce»), qu'on appelle en français une «méthode», faute d'un terme équivalent, décrit les exer-



III. 2. 1777 *New-England Primer* [reprint, coll. particulière].

Assembly of Divines at Westminster. Après une prière versifiée en hors-texte, il déroule l'alphabet en trois corps (bas-de-casse en romain et italique, capitale), les pages de syllabes (ab, eb, ib, ob, ub.), puis de mots d'une, deux, trois quatre, cinq et six syllabes séparées par des tirets. Les mots entiers (surtout monosyllabiques) sont ensuite utilisés dans de brèves sentences (*Pray to God, Love God, Fear God, etc.*), puis dans les distiques rimés accompagnant un deuxième alphabet illustré de saynètes bibliques. Pour le A, *In Adam's fall, We sinned all* et une vignette d'Adam, Ève et du serpent sur le pommier.

Une page de questions-réponses sur 21 grandes figures de la Bible, d'Adam (*Who was the first man?*) à Paul (*Who was chief Apostle of Gentiles?*), suivie du texte des Grâces. Troisième et dernière suite alphabétique : chaque lettre en gros corps est l'initiale d'une maxime ou d'une injonction morale (B : *Better is a little with the fear of God/ than great treasure & trouble therewith*). En sus des prières, on trouve un petit catéchisme (107 questions et réponses), les dix commandements, des hymnes et sentences. Des textes à lire et réciter par cœur.

cices pour entrer dans l'écrit (CP) alors que les *Readers* sont les « livres de lecture » pour l'élève qui sait déjà (un peu) lire (CE et classes suivantes).

3. Différences et similitudes

La supériorité du *Primer* sur l'*ABC* semble écrasante : supériorité éditoriale (qualité du papier, de l'impression, de la mise en page, variété des polices et des corps, présence des vignettes d'illustration), à côté duquel *Le Gros A, B, C*, fait figure de produit rustique pour colporteur. Supériorité catéchétique : les savoirs exigés concernent l'Ancien et le Nouveau Testament, l'histoire sainte et le dogme, les pratiques de piété autant que les obligations morales, là où le *ABC* se contente d'une pédagogie écrite *a minima* : dans la pastorale catholique, prime l'enseignement oral et pratique¹⁰ qui accompagne l'assistance à la messe, la célébration des fêtes, le culte imagé des saints, avec leurs rituels, leurs gestes de piété et leurs cantiques. Supériorité pédagogique, si l'on considère la progression didactique des textes à lire. Le *Primer* va du bref au long, avec des « accroches » facilitant la remémoration (les initiales en ordre alphabétique, les vignettes illustrées), alors que *Le Gros A, B, C*, ne comporte rien de tel.

Cependant, c'est la même méthode d'épellation qui vaut pour l'un et l'autre, la désignation de chaque lettre permettant d'apprendre comment s'écrivent des textes entendus et retenus avant même d'avoir été lus. À force de répétitions, l'élève retiendra les correspondances lettre-son, les combinatoires syllabiques et même des mots et des expressions qui apparaîtront dans d'autres textes. La brièveté du *Gros ABC* est en accord avec la simplicité des correspondances grapho-phoniques du latin, alors qu'il faut le secours des rimes pour retrouver des codages homophones mais non homographes de l'anglais (drown'd/around, made/afraid, die/I). Les différences de surface ne doivent donc pas masquer l'essentiel. Ces deux ouvrages, comme d'autres *primers* anglais ou *ABC* en français de la même époque, sont des livres d'instruction chrétienne s'appuyant sur la maîtrise de l'alphabet, plutôt que des livrets d'alphabétisation aux contenus religieux. La « compétence » visée est la même dans les deux cas : proférer à voix haute les textes qui sont la culture partagée de la communauté où entre le jeune lecteur. Il les lira/dira ou récitera seul, mais surtout en chœur : d'où la nécessité d'une lecture littérale, sans paraphrase ni variantes. Cette lecture, à la fois intensive et restreinte¹¹, concerne un corpus alternant louanges et

10 Comme la communion solennelle a lieu vers 12 ans, l'école dure bien moins longtemps qu'en pays protestant où la confirmation se fait vers 14-15 ans. Marina Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologne, Il Mulino, 1999 et son article, *supra*.

11 Dans les années 1970, l'alphabétisation des sociétés occidentales est analysée sous deux catégories

plaintes, demandes et remerciements, énoncés de vérité et profession de foi. Autant de textes performatifs¹² dont la répétition indéfinie n'a rien d'absurde, puisqu'ils sont chaque fois prononcés dans une occurrence différente de temps et de lieu, où l'intention (*Prions pour...*) prime sur l'interprétation, qui revient de droit au pasteur ou au prêtre¹³. Peu importe donc que le lecteur novice ne « comprenne » pas (ou pas encore) la lettre de ce qu'il énonce, s'il en connaît et respecte la valeur d'usage (rituelle, liturgique).

À côté des textes religieux qui varient selon les cultes, les maîtres des petites écoles initient les élèves à un certain nombre de lectures « utiles », pour convaincre les familles de l'intérêt de l'école¹⁴. Ces écrits sociaux sont ceux « des papiers » qui ponctuent les existences, contrats d'embauche ou de mariage, actes d'achat ou de vente, baux, reconnaissances de dettes, lettres de commandes ou devis, testaments. Comme on le voit, tous ces textes ont aussi une valeur performative, leur lecture se fait à voix haute devant des tiers, l'énonciation par les parties prenantes vaut engagement : ce sont des « actes ». Leur enregistrement n'est qu'une garantie pour mémoire. Le langage de ces papiers manuscrits est aussi éloigné du parler ordinaire que celui des prières, mais la situation d'énonciation (chez le notaire, devant le prêteur ou le client) suffit à donner sens aux formules codifiées, tout comme la situation liturgique donne sens aux formules religieuses. Les uns et les autres relèvent du même modèle de lecture. En revanche, pour lire ou relire ces textes manuscrits sans aide, il faut déchiffrer l'écriture cursive, ce qui relève d'un tout autre apprentissage.

Derrière leurs visibles différences, une similitude de structure caractérise ces deux produits d'Église, labellisés par la hiérarchie épiscopale, catholique ou anglicane. C'est ce registre de lecture que les discours savants sur l'éducation défont entre 1750 et 1800.

d'opposition (parfois confondues) de *restricted vs generalized literacy* (Jack Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977) et *lecture intensive vs extensive* (François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977).

12 Sur les débats médiévaux sur la question, Irène Rosier-Catach, *La Parole efficace. Signe, rituel, sacré*, Seuil, 2004. Paul Zumthor, *La lettre et la voix, de la « littérature » médiévale*, Paris, Seuil, 1987.

13 Le petit catéchisme de Luther rédige les explications que doit donner le chef de famille. Dans le Pater expliqué phrase par phrase, « pain quotidien » doit s'entendre au sens de « nourriture et de tout ce qui assure la vie du corps ».

14 Comme écrit Jean-Baptiste de La Salle, ce sont les profits matériels de l'instruction qui intéressent les parents et non les bénéfices spirituels, « dont les pauvres sont ordinairement peu touchés, n'ayant pas eux-mêmes de religion ». *Conduite des Écoles*, in *Œuvres complètes*, Rome, Éd. des Frères des Écoles chrétiennes, 1993, p. 680.

II. La lecture scolaire pour divulguer les savoirs nouveaux

Même si se perpétue la pratique performative des prières, des contrats notariés, des chants profanes et sacrés, elle n'est plus la référence des projets d'alphabétisation conçus par les précepteurs des élites au XVIII^e siècle, comme en témoignent les débats autour de la question¹⁵. Pour prendre connaissance des textes proliférant de l'espace éditorial, la manière de lire des lettrés est depuis longtemps silencieuse, même si leur expérience de lecteur ne l'est pas, comme en témoignent tant de récits : on s'exclame, on soupire, on pleure, saisi d'admiration ou de stupeur¹⁶. La force attribuée au texte résidait dans le « dire », acte de son énonciateur¹⁷ devant des tiers. Prévalent désormais les effets dont « pâtit » le récepteur solitaire : la lecture a le pouvoir dangereux¹⁸ de déclencher toute la gamme des émotions existantes, ce qui en fait l'attrait pour le pire et le meilleur. Comme on ne peut proposer, pour éduquer de futurs citoyens, les lectures éphémères, scandaleuses ou divertissantes des gazettes ou des romans, pas plus que les récits amusants et futiles réservés à la prime éducation des enfants bien nés, ce sont les savoirs discursifs qui s'imposent, ceux de l'encyclopédie des sciences, des arts et des techniques. Même si la lecture scolaire ne bannit pas les écrits religieux ou utilitaires qui font partie de la culture environnante, ses finalités nouvelles sont d'enseigner aux enfants ce qu'ignorent leurs parents, de leur faire lire des textes inconnus, absents de leur espace social, en nombre indéfini. Un tel programme bouleverse les fonctions de l'écrit en milieu populaire et les représentations traditionnelles qui lui étaient attachées. Les auteurs de manuels, misant sur l'édition à grand tirage, cherchent à tirer des sciences un corpus de savoirs élémentaires qui deviendrait une nouvelle culture commune. Rien ne change dans les procédés, « en

15 Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, chapitres 7, 8, 9; Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007, chapitres 4 et 5.

16 Reinhard Wittmann, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », dans Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, op. cit., p. 31-364. Cf. les scènes de lecture des romans à succès (*Affinités électives*, *Nouvelle Héloïse*, *Tristram Shandy*, etc.).

17 D'où la radicalité des condamnations des autorités religieuses et académiques à l'égard des mauvaises lectures, puisqu'elles sont supposées obliger le lecteur à « énoncer », et donc à faire leur, les propos blasphématoires, obscènes, subversifs ou simplement médiocres des textes qui tombent sous leurs yeux.

18 Sur la condamnation de cette lecture « drogue », qui déclenche des comportements inquiétants (impatience du lecteur, retrait solitaire, avidité de la lecture silencieuse, perte de réalité et confusion entre fiction et monde réel) autant de signes que la lecture peut « rendre fou » (cf. Don Quichotte et les romans de chevalerie), voir Reinhard Wittmann, in Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, op. cit., passim.

principe) : le jeune lecteur doit toujours épeler les mots, apprendre et réciter ses lectures, qui sont autant de leçons, mais il suffit d'ouvrir un manuel pour voir que tout a changé.

Le binôme Webster-Hachette est un bon symbole de cette rupture : rupture précoce en 1787, date de la constitution américaine, avec *The American Spelling Book*, vite appelé *The Blue-Back Speller* à cause de sa couverture bleue. Rupture plus tardive pour *l'Alphabet et Premier Livre de lecture*, diffusé sous la Monarchie de Juillet pour « l'instruction commune » des élèves catholiques, protestants ou israélites. Quels sont les choix didactiques ? Quels sont les contenus privilégiés ?

1. Le petit Livre Bleu de Webster

Aux États-Unis, *Webster* est un nom commun, comme *Larousse* en France. Le succès du *Blue Back Speller*¹⁹ de 158 pages a permis à Noah Webster (1758-1843) de financer son dictionnaire et a fait de lui un père fondateur de l'école américaine : un million d'exemplaires vendus entre 1787 et 1804, trois millions entre 1804 et 1818, trois autres millions entre 1818 et 1832 pour des éditions révisées. Chantre de l'émancipation à l'égard de l'Angleterre et de la simplification graphique de l'américain écrit, il a aussi été un pionnier du copyright.

Le titre original décrit le programme : *The American Spelling Book, containing an easy Standard of Pronunciation, being the first part of a Grammatical Institute of the English Language, to which is added an Appendix containing a Moral Catechism and a Federal Catechism*. À l'acquisition de la langue nationale, objectif prioritaire, s'ajoute en « appendice » l'instruction morale et patriotique (Catéchisme moral et Catéchisme fédéral). À l'époque, de multiples accents coexistent dans l'anglais parlé et l'entrée en lecture semble le moment idéal pour fixer *an easy Standard of Pronunciation* : tout le monde doit lire de la même façon une écriture purgée de ses aberrations orthographiques (les ambitions de Webster iront décroissant au fil du temps). Il ne remet pas en cause la vieille procédure épellative (*spelling method*), mais la nouveauté est dans le corpus, répertoire de toutes les syllabes classées par ordre croissant de complexité, comme chez les précepteurs européens. L'élève s'exerce ensuite sur des listes de mots monosyllabiques (3 lettres :

19 Jennifer Monaghan, *A Common Heritage: Noah Webster's Blue-Back Speller*, Hamden, Archon Books, 1983. Noah Webster édita en 1829 *l'Elementary Spelling Book* acheté jusqu'au XX^e siècle comme un usuel d'orthographe et de prononciation des mots. On évalue le total des ventes de ses divers manuels à 70 millions d'exemplaires.

AN EASY STANDARD		OF PRONUNCIATION.	
T A B L E I.			
LESSON I.	LESSON IV.	cag ³	fig ³ fog ³ hug ³ men ³ lap ³ hit ³ hot ³
ba be bi bo bu by	ag eg ig og ug	gag ³	hog ³ lug ³ pen ³ map ³ pit ³ jot ³
ca ce* ci co cu cy*	am em im om um	hag ³	jog ³ mug ³ ten ³ rap ³ sit ³ lot ³
da de di do du dy	an en in on un	rag ³	log ³ tug ³ wen ³ tap ³ wit ³ not ³
fa fe fi fo fu fy	ap ep ip op up	L E S S O N II.	
ka ke ki ko ku ky	as es is os us	Man ³	fob ³ bad ³ bed ³ bid ³ fop ³ bet ³ but ³
LESSON II.	av ev iv ov uv	can ³	job ³ had ³ fed ³ did ³ hop ³ get ³ cut ³
ma ge gi go gu gy	ax ex ix ox ux	pan ³	mob ³ lad ³ led ³ lid ³ lop ³ let ³ hut ³
ha he hi ho hu hy	LESSON V.	ran ³	rob ³ mad ³ red ³ hid ³ mop ³ met ³ nut ³
ma me mi mo mu my	bla ble bli blo blu	van ³	fob ³ fad ³ wed ³ rid ³ top ³ yet ³ put ³
na ne ni no nu ny	cla cle cli clo clu	L E S S O N III.	
ra re ri ro ru ry	pla ple pli plo plu	Belt ³	gilt ³ band ³ bled ³ brag ³ clod ³ brad ³
ta te ti to tu ty	fla fle pli flo flu	melt ³	hilt ³ hand ³ bred ³ drag ³ plod ³ clad ³
wa we wi wo wu wy	sha she shi sho shu	felt ³	miilt ³ land ³ fled ³ flag ³ fhod ³ glad ³
LESSON III.	LESSON VI.	pelt ³	jilt ³ sand ³ shed ³ flag ³ trod ³ had ³
ab eb ib ob ub	bra bre bri bro brs	L E S S O N IV.	
ac ec ic oc uc	cra cre cri cro crs	Clog ³	glut ³ blab ³ chub ³ damp ³ bump ³ bend ³
ad ed id od ud	pra pre pri pro prs	flog ³	fhut ³ drab ³ club ³ camp ³ jump ³ lend ³
af ef if of uf	gra gre gri gro grs	frog ³	fnut ³ crab ³ drub ³ lamp ³ lump ³ mend ³
ai ei il oi ul	pha phe phi pho phu	grog ³	flut ³ scab ³ rub ³ ramp ³ pump ³ lend ³
* A Child should be taught to pronounce <i>ce, ci, cy</i> , like <i>je, fi, fy</i> .		L E S S O N V.	
T A B L E II.		Bind ³	bold ³ call ³ bill ³ bent ³ belt ³ brim ³
<i>Words of Three and Four Letters.</i>		find ³	hold ³ fall ³ fill ³ dent ³ left ³ grim ³
N. B. The following columns are to be read downwards or across the page, at the direction of the instructor.		mind ³	fold ³ gall ³ hill ³ lent ³ nest ³ skim ³
A sign placed over the first word, marks the found of the vowel in all that follow in that column.		kind ³	fold ³ hall ³ kill ³ lent ³ jet ³ swim ³
L E S S O N I.		wind ³	gold ³ tall ³ mill ³ went ³ pelt ³ trim ³
bag ³	big ³ bog ³ bug ³ den ³ cap ³ bit ³ dot ³	* Not <i>leaf</i> .	
fag ³	dug ³ dog ³ dug ³ hen ³ gap ³ cic ³ get ³	C 2	

III. 3. 1787 *Blue-Back Speller*, Noah Webster [english.illinois.edu]

bag, big, bog, bug, den, cap, bit, dot, etc. ; 4 lettres : belt, band, bled, brag, clod, brad, etc.), puis à deux, trois, quatre syllabes.

Les listes trient les mots selon que la voyelle est brève ou longue et que l'accent porte sur l'attaque (e ve ry, ge ne ral) ou sur la seconde syllabe (trans pa rent, pro tec tor, to bac co). Une fois le code entièrement exposé et appris, on en vient enfin aux premiers textes. Celui qui a en mémoire toutes les clefs de l'anglais écrit²⁰ est supposé capable de « tout lire », c'est-à-dire de déchiffrer et comprendre n'importe quel mot, donc n'importe quel texte grâce à quelques aides typographiques. Le tiret systématique entre les syllabes et des signes diacritiques simples (notant les voyelles longues ou brèves, la place de la syllabe accentuée) sont vite adoptés par d'autres auteurs.

Au fil des rééditions, plusieurs changements apparaissent : tout d'abord le retour de la morale religieuse et des récits tirés de la Bible, avec la conversion

20 L'impuissance de nombreux enfants à franchir cette étape et donc contraints d'annonner indéfiniment, a produit autant de témoignages aux États-Unis qu'en France. Mitford Mathews, *Teaching to Read, Historically Considered*, op. cit., chap.6, 7, 8; A.-M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Retz, 2007, chap. 4 et 5.

religieuse de Webster en 1808 ; ensuite, une alternance d'exercices portant sur des listes (syllabes, mots) et d'exercices sur des petits textes fabriqués avec les éléments acquis. Dans l'édition de 1809, ces « leçons de mots faciles pour enseigner aux enfants à lire et connaître leur devoir » sont des maximes religieuses (*No man may put off the law of God / My joy is in his law all the day*) qui combinent les monosyllabes étudiées en amont. Personne ne les énonce dans aucun temple, même si leur référence est protestante (au sens large : convenant à tous les cultes réformés). Il s'agit bien de déchiffrer et dire à voix haute des textes inconnus, donc de lire au sens « moderne » du terme. Évidemment, en entendant ses camarades les lire et relire, chaque enfant saura bientôt ces textes par cœur, comme les prières : la forme scolaire perpétue les rituels que la lecture moderne voudrait abolir.

2. L'Alphabet et Premier livre de lecture

Publié en 1831, *L'Alphabet et Premier livre de lecture*, sans nom d'auteur, est destiné aux enfants de toutes les confessions reconnues par la Charte. L'anonymat cache une collusion d'intérêts politiques et commerciaux, car ses auteurs sont Ambroise Rendu, conseiller du ministre Guizot et Louis Hachette. C'est une aubaine pour le jeune éditeur : un million d'exemplaires à distribuer aux élèves qui ne paient pas l'écolage sont achetés par le ministère, tandis que les autres peuvent se le procurer à bas prix (un à deux euros actuels²¹).

Le livre s'ouvre sur une planche scientifique où coexistent la carte du globe, des machines (levier, poulie, vis) et des instruments de mesure (balance, baromètre, thermomètre). Il est divisé en deux parties, l'*Alphabet*, long recueil d'exercices systématiques et le *Premier livre de lecture* qui réunit des textes instructifs.

C'est exactement le plan du *Blue Back Speller*. Les « exercices » présentent successivement les graphies des voyelles simples (a, â, e, é, è, ê, i, y, o, ô, u, û), les consonnes regroupées par famille phonétique (b/p ; c/k/q ; g/j ; d/t ; f/v ; l/r, m/n s/z/x), puis les digrammes appelés « sons composés » (eu/ou/ie/ue/, etc.). Les syllabes occupent 12 pages, des plus simples aux plus complexes (de *bal* à *phry*), éclairées par un exemple (*bal-con*). Quatre pages pour les lettres muettes,

21 Jean-Yves Mollier a retrouvé le contrat d'édition dans les archives Hachette. *Louis Hachette (1800-1864) Le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999, p. 164 sq. Il souligne que Rendu et Hachette sont tous deux catholiques, alors que Guizot est protestant. Leur méthode rejette le modèle catéchétique mais pas la religion.

(8)	(9)	(26)
VI^e EXERCICE.	1^{re} Suite du VI^e Exercice.	LECTURES.
SONS SIMPLES PRÉCÉDÉS D'UNE ARTICULATION SIMPLE.		1. LES ENFANTS.
ba be bé bè bē	ge gi go gu gi	Les pe-tits en-fants ne sa-vent
<i>ba-lan-ce. bé-né-gin. bé-nin. bé-cher. bé-tie.</i>	jo ju ja je jé	ni par-ler, ni mar-cher, ni se ser- vir de leurs mains. Ils pé-ri-raient,
bi bo bu bâ bù	di do dy du dé	si les grand-es per-son-nes n'en pre-naient soin. On leur do-mne
<i>bi-jou. bi-bou. bi-ve. bi-tou. bi-ache.</i>	da dé de de do	done à man-ger et à boi-re, pour qu'ils grand-issent; on les ha- bille, pour les pré-ser-ver du
pe pé pē pē pi	ta ti to ty tu	froid. Pe-tit à pe-tit leurs mem- bres s'a-fler-mis-sent, leur in-tel- li-gen-ce s'ou-vre. Quand ils ont
<i>pe-sant. pé-ché. pé-ne. pé-ché. pé-kin.</i>	fa fi fe fa fé	un â-ge con-ve-na-ble, on les en- voie à l'é-cole, pour y appren- dre à lire, à é-cri-re, à comp-ter.
po pu pā pa py	vo vi vu ve vé	Les pe-ti-tes fil-le-s a-pren-nent en on-tre à tri-co-ter et à con-dre. Quand les en-fants sont sa-ger, on les ré-com-pen-se; mais on les pu-nit, s'ils sont mé-chants.
<i>po-ssé. po-ssé. po-ssé. po-ssé. po-ssé.</i>		
ce cé cē cē ci		
<i>ce-les-tin. cé-les-tin. cé-les-tin. cé-les-tin. cé-les-tin.</i>		
cy cō ca cu cā		
<i>cy-gne. cō-que. ca-ble. cu-ivre. cā-ble.</i>		
ka ki ko qui que		
<i>ka-ble. ki-ble. ko-ble. qui-ble. que-ble.</i>		
ga ga gā gā gā		
<i>ga-ble. ga-ble. ga-ble. ga-ble. ga-ble.</i>		

III. 4. 1832 *Alphabet et Premier Livre de Lecture* [bibliothèque Diderot, ENS, Lyon].

les sons équivalents (*en, an, em, am*), les lettres qui changent de prononciation (c, g, s, t) et enfin, les liaisons et signes de ponctuation. L'alphabétisation, c'est-à-dire la connaissance des correspondances entre lettres et sons, est alors considérée comme achevée : les lectures peuvent commencer.

La deuxième partie est une mini-encyclopédie où chaque thème est traité en une page (1. *Les pe-tits en-fants ne sa-vent ni par-ler, ni mar-cher...*). On traite des savoirs usuels (les parties du corps, les fruits et légumes), d'arithmétique (les calculs, les nouvelles mesures), d'histoire naturelle (les métaux, les volcans), de techniques (les engrais, le paratonnerre). Dans la lecture 7 (*Les plan-tes ne peu-vent se mou-voir*), les lettres muettes ne sont plus imprimées en italique; au texte 14, plus de tirets pour séparer les syllabes. Les corps d'imprimerie diminuent en cinq étapes au fil du livre, jusqu'aux maximes tirées de la Bible (74. *Souvenez-vous de votre Créateur pendant les jours de votre jeunesse...*) et aux extraits de Droit public des Français (75. Art. 1 *Les Français sont égaux devant la loi, quels que soient d'ailleurs leurs titres et leurs rangs*). Enfin, deux pages en latin (Décalogue, Pater noster et Credo) destinées aux élèves catholiques. Aucune indication n'est donnée sur le temps pour franchir ces étapes.

3. La séparation entre l'alphabétisation et les savoirs livresques

Dans les deux manuels, l'alphabétisation et les lectures instructives sont deux étapes nettement séparées, et l'acquisition ordonnée de toutes les correspondances « lettres-sons » est devenue le préalable nécessaire à cette lecture extensive généralisée. En revanche, le corpus de savoirs élémentaires à lire et retenir,

diverge entre France et États-Unis. Webster y projette une identité américaine toute neuve, Rendu et Hachette adoptent des savoirs instructifs sans patrie. Au fil du temps, les deux manuels évoluent différemment. Chez Hachette, *l'Alphabet* est réédité à part du *Premier Livre de Lecture*, entérinant la coupure entre deux «niveaux» du curriculum primaire. Webster, au contraire, entremêle lecture de mots, de phrases ou de petits textes, au fil des acquisitions. Au *Blue-Back Speller* succèdent d'ailleurs deux autres manuels (*The Little Readers' Assistant*, 1790, et *An American Selection of Lessons in Reading and Speaking*, 1809), qui profilent un curriculum gradué. Ce sera la marque des McGuffey, concurrent victorieux de Webster à partir de 1840.

Ainsi, au début du XIX^e siècle, les nouvelles visées de la lecture ont conduit en France comme aux États-Unis à dissocier *Primer* et *Reader*, *Alphabet* et *Premier livre de lecture*, c'est-à-dire, pour reprendre des concepts contemporains, alphabétisation et littéracie. L'alphabétisation concerne la langue écrite, devenue une valeur puisqu'en dépend l'identité nationale, alors que la littéracie concerne les savoirs auxquels l'écrit donne accès. Pour les concepteurs américains et français, on ne peut en même temps apprendre à lire et lire pour apprendre.

III. Les innovations du XIX^e siècle : les couplages lecture-images et lecture-écriture

McGuffey (1800-1873) et Peigné (1799-1869) sont contemporains, leurs premiers manuels aussi (1836 et 1834). Au fil des années, leur public ne cesse de croître : les tirages cumulés des McGuffey's Readers montent à 120 millions d'exemplaires, on compte 136 rééditions répertoriées des manuels de Peigné. Des rééditions, révisées ou non, sont toujours sur le marché vingt ans après la mort des deux auteurs.

1. McGuffey et l'invention d'un curriculum de lecture

Le succès des McGuffey doit beaucoup à sa maison d'édition²², Truman & Smith (future American Book Company). Celle-ci profite de la chute des coûts d'impression

22 Henry H. Vail, *A History of the McGuffey Readers*, Cleveland, The Burrows, 1911. On y trouve la chronologie des différentes maisons d'édition propriétaires du copyright, ainsi que des indications sur les personnes ayant révisé les livres. En ligne : <<http://www.gutenberg.net/1/5/5/7/15577/>>.

pour se spécialiser dans l'édition scolaire et créer un réseau de distribution sur le marché en plein essor de l'Ouest et du Sud américains. William Holmes McGuffey, alors enseignant à Cincinnati, est promis à une longue carrière académique²³. Nombre d'universitaires américains enseignant la philosophie, la religion, l'éducation ou la psychologie, sont alors sollicités à concevoir des manuels pour écoliers. Entre 1836 et 1838, McGuffey conçoit un *Primer* pour débutants et quatre *Readers*, auxquels son frère ajoute les 5^e, 6^e et 7^e *Readers*. Propriétaires du copyright, les éditeurs font réviser les éditions en 1838, 1844, 1853, 1857, pour s'adapter à la demande. En 1878, McGuffey est mort, la nouvelle édition, testée auprès de centaines de professeurs, renouvelle une partie des textes, gommant son austérité puritaine moralisatrice²⁴. Mais le nom de McGuffey, labellisé, persiste en 1879 comme en 1901 (*The New McGuffey Readers*²⁵).

Premier trait : la série. Elle définit un curriculum d'apprentissage couvrant toute la scolarité : la langue anglaise y est traitée comme un patrimoine linguistique (dans la lignée de Webster : prononciation et orthographe) et culturel (récits tirés de la Bible, extraits de Shakespeare, de Milton et des Pères fondateurs). Ces « humanités nationales » n'ont pas encore d'équivalent en France : les élites y sont nourries d'humanités gréco-latines et dans l'école primaire, l'héritage chrétien est sous tutelle du clergé (catéchisme et histoire sainte)²⁶. Second trait, un para-texte indiquant comment procéder. Chaque livre présente une progression d'ensemble et un plan pour chaque leçon, fixant une routine d'exercices et de questions²⁷ fort commode pour les maîtres. Troisième trait, une étape d'initiation où la méthode épéllative, toujours en usage, s'effectue sur

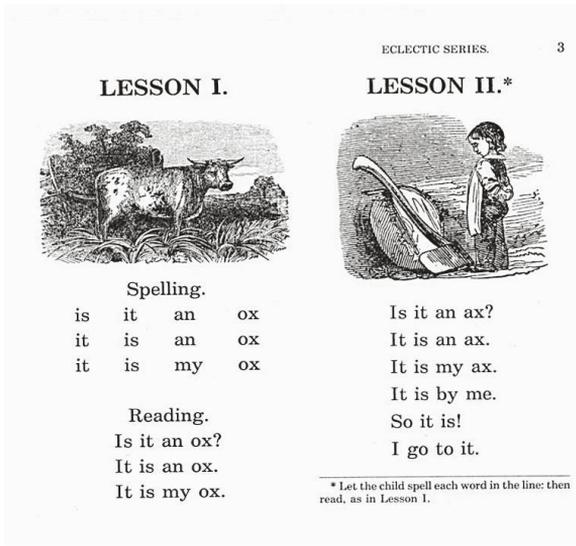
23 Ordonné ministre presbytérien en 1829, il est élu en 1845 à la chaire de philosophie morale de l'université de Virginie fondée vingt ans plus tôt par Thomas Jefferson. Il ne fera pas fortune avec ses manuels, contrairement à son éditeur qui ne lui verse pas de droits, mais une rente modeste.

24 Richard D. Mosier, *Making the American Mind: Social and Moral Ideas in the McGuffey Readers*, New York : King's Crown Press, 1947 ; John H. Westerhoff, *McGuffey and his Readers: piety, morality and education in Nineteen Century America*, [1978], Mass Market Paperback, 1982.

25 Les *reprints* sont toujours disponibles sur le marché florissant de la nostalgie scolaire. Les ouvrages numérisés sont consultables sur Online Books by William Holmes McGuffey.

26 Les deux seuls ouvrages littéraires dans les écoles sont alors les *Fables* de La Fontaine imitées d'Ésope et Phèdre et les *Aventures de Télémaque* de Fénelon : l'Antiquité païenne l'emporte sur la culture chrétienne. Cf. Martin Lyons, *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1987.

27 Richard L. Venesky y voit l'influence de Pestalozzi, mais aussi une façon de se distinguer dans le marché concurrentiel (Richard L. Venesky, *Guide to the microfiche collection ...*, op. cit. p. XX). Les exercices et questions sont des suggestions, non des prescriptions comme chez Michel-Auguste Peigné.



III. 5. 1853 McGuffey *Pictorial Primer*, [New York Public Library, archive.org].

des mots réguliers et monosyllabiques illustrés. Dès les années 1840, l'enfant « reconnaît » ces mots d'emblée (l'image d'un bœuf pour OX, d'une hache pour AX, d'un chat pour CAT). En 1853, la nouvelle édition introduit des œuvres originales d'artistes américains, protégées par le copyright²⁸.

Le programme tient en trois mots : *Simplicity* (mots courts, usuels, faciles à évoquer par l'image), *Progression* (« step by step »), *Spelling* (dans les deux sens : épellation et orthographe). Les reprises de mots connus fixent l'écriture correcte et une reconnaissance directe. Dernier trait : des récapitulatifs réguliers, qui à partir de l'édition de 1878, comportent des exercices d'écriture cursive, à reproduire sur l'ardoise ou le cahier. Le *First Reader* qui suit le *Primer* consolide les acquisitions par une série d'exercices (mots syllabés, reprises de difficultés).

2. Les manuels de Peigné : Syllabaire, Tableaux, Méthode de lecture

Dans la notice anonyme²⁹ du *Dictionnaire de pédagogie*, Michel-Auguste Peigné est présenté comme « libre penseur et républicain de naissance, passionné pour

28 L'image en pleine page du *Primer* de 1836 illustre un mot (Man, Boy). Il n'eut pas le succès des *Readers* et fut vite remodelé. L'*Eclectic Primer* de 1852 fixa une articulation texte-image bientôt canonique. Henry H., *History of the McGuffey Readers*, op. cit., p. 46.

29 Sans doute rédigée par James Guillaume, auteur de l'article « Lecture » dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

la justice et le progrès», «ardent champion de la liberté de conscience». Fils d'avocat, il entre au ministère de l'Instruction publique où il est chargé d'introduire l'instruction dans les prisons. Devenu secrétaire particulier de Guizot pour son habileté de rapporteur, il le quitte en 1838 «à la suite de vives discussions au sujet de la liberté de conscience». Il a alors publié sa première *Méthode de lecture* en 1831, le *Nouveau syllabaire français* en 1834, puis ses 46 *Tableaux de lecture* couronnés en 1835 par la Société pour l'Instruction élémentaire. Il les réédite dans sa *Méthode de lecture* en 1836. Sa *Méthode d'écriture cursive* est suivie en 1837 de la *Scriptologie ou Écriture-lecture*. En 1848, du fait de ses sympathies républicaines, il se retrouve chef de cabinet du ministre de l'Intérieur Ledru-Rollin, puis chargé de réorganiser le système pénitentiaire jusqu'à sa retraite en 1860.

Achevés en 1837, ses manuels sont réédités jusqu'en 1894. Son *Nouveau syllabaire français* est toujours utilisé sous Jules Ferry : «la vente annuelle se chiffre encore par une vingtaine de mille malgré son demi-siècle d'existence et toutes les copies qui en ont été faites par les auteurs modernes»³⁰, alors que la période faste est déjà passée³¹. Au contraire des *McGuffey's Readers* sans cesse modernisés, les éditeurs de Peigné répartis dans toute la France ne touchent ni au contenu ni à la présentation et la maquette des années 1830 semble déjà vieillie en 1860, face aux pages aérées des concurrents. Peigné se coule dans le schéma séparant *Alphabétisation* et *Lecture courante*, adopte l'épellation de Port-Royal (*Be, Que, De, Fe* et non *Bé, Cé, Dé, Effe*) et la progression habituelle (lettres, syllabes, mots réguliers, mots irréguliers, phrases). D'où vient son succès ? C'est qu'il élabore un protocole d'exécution qui convient à la fois aux contraintes de l'enseignement collectif et à la faible formation des maîtres.

Ainsi, les 46 tableaux, primés en 1835. Appuyés sur l'usage des écoles mutuelles (les cercles de lecture dirigés par un moniteur), ils s'adaptent facilement au mode simultané recommandé par Guizot : les élèves confiés à un

30 Article «Peigné», dans le *Dictionnaire de pédagogie*. Michel-Auguste Peigné a aussi publié une réédition de la *Grammaire française* de Lhomond, un recueil de dictées grammaticales et plusieurs dictionnaires : 1836 *Dictionnaire abrégé des découvertes et des inventions*, 1837 *Dictionnaire de poche de la langue française*, 1838 *Dictionnaire des communes de France*, 1848 *Dictionnaire latin-français*, 1860 *Dictionnaire topographique, statistique et postal de la France et des colonies*, 1867 *Manuel des mesures, poids et monnaies des diverses contrées du globe*. En 1846, le *Dictionnaire de poche* en est à sa 51^e édition. Ses essais sur la réforme des prisons valent à Michel-Auguste Peigné d'être appelé dans l'administration pénitentiaire en 1844.

31 Sur les 136 notices répertoriées au catalogue de la BNF sous l'entrée «manuel de lecture», seulement 41 sont postérieures à 1860.

6^e
Leçon

p, pu, pe; papa, la pi pe, le pot.



I. **papa, maman,**
toto est le papa de la poupée.
lili est la maman.
la poupée dit : papa, maman,
papa, maman.

II. 1. le papa de lili.
2. le papa de toto.
3. la poupée de lili.
4. la pipe de papa.
5. la pelote de maman.



la pipe de papa 

1. Lecture directe (paragraphe I) : maman, etc.
2. Mots syllabés (paragraphe II) : la pi, pu, pe, la pi pe, le pi pe, pe, la pi pe.

7^e
Leçon

r, è; la rue, le rat, le père.



I. **dans la rue.**
toto joue dans la rue avec lili.
la poupée rit dans la voiture.
le cheval tire la voiture.
hue! hue!




II. 1. la rue: le père.
2. toto arrête le cheval.
3. toto arrête la voiture.

toto joue dans la rue.

1. Lecture directe (paragraphe I) : dans, avec. (Ces mots se seront analysés en trois éléments que plus tard, on liera sur un, au, et.)
2. Mots syllabés (paragraphe II) : la rue, le rat, le père.

III. 6. 1836 M.-A. Peigné, *Méthode de lecture* [bibliothèque Diderot, ENS, Lyon].

maître dans une même salle, sont répartis en niveaux ou « classes ». Ils viennent lire en groupe, debout devant le tableau (une affiche de lettres ou de syllabes imprimées) qui correspond à leur niveau. On peut y lire en petits caractères les trois « procédés » qu'un moniteur (un grand élève) doit exécuter sans oublier. « Première classe. Sons simples. Lettres. 1^{er} Procédé : "Le moniteur indiquera avec sa baguette chaque lettre en la nommant, de cette façon : le Moniteur : 'Premier! A'. L'élève : 'A'. Le Moniteur : 'Suivant! E' et ainsi de suite. Si l'élève se trompe, le moniteur dit "Suivant!" ». 2^e procédé : pointer en silence la lettre que l'élève doit nommer; 3^e procédé : nommer une lettre que l'élève ira pointer sur le tableau. Ces trois procédés d'interrogation sont brefs, rapides, chaque élève est mobilisé à tour de rôle pour lire une nouvelle lettre ou corriger son voisin, sans interrompre l'exercice. Celui qui ne fait plus d'erreur monte dans la « classe » suivante, où il restera jusqu'à lire le nouveau tableau sans faute, critère que comprend tout enfant. Même démarche pour les tableaux de syllabes, épelées (*Be-A, Ba, Be-I, Bi*), puis lues directement (*Ba, Bi*), les listes de mots (épelés, syllabés, lus en ordre, puis en désordre) et enfin les phrases. On peut ainsi abandonner le mode individuel³², sans se réfugier dans la lecture

32 Dans le mode individuel, chaque élève vient à tour de rôle auprès du maître qui lui lit et lui fait répéter « la leçon du jour », puis appelle un autre élève. Dans la lecture en chœur, le maître lit et toute la classe répète en même temps.

«chorale» qui ne trie pas ceux qui lisent et ceux qui répètent sans lire. Les reprises fixent les acquis, repris et révisés dans le tableau suivant.

L'autre innovation est la progression interne à chaque niveau (syllabes, mots, phrases), qui vise à «supprimer enfin l'épellation par lettres détachées», pour arriver plus vite à la lecture qui «veut dire quelque chose». Ainsi dans la 3^e classe, «Articulations simples et sons articulés» (consonne + une syllabe VC), le 1^{er} exercice fait lire de longues colonnes de syllabes régulières CVC en les décomposant (*be-ac, bac, le-ac, lac*), puis en lecture directe (*pac, tac*). Le 2^e exercice fait lire des mots réguliers, d'abord syllabés (*ac tif, for ma li té*), puis «sans aucun repos entre les syllabes» (*démolir, mortalité*). Dans le 3^e temps, arrivent les phrases³³, syllabées (*mé dor a mor du la tar ti ne, l'ac ti vi té mè ne à la for tu ne*), puis lues «couramment» (*le sol a été cultivé, l'élève a égaré le canif*, etc.). Les instructions pour les maîtres sont très brèves : Peigné expose les deux parties de sa méthode, cinq classes pour l'orthographe régulière³⁴, deux classes pour l'orthographe irrégulière et une 8^e classe pour la lecture courante.

3. La voie française et la voie américaine

Les points communs sont aisés à percevoir : les deux auteurs proposent des procédures pédagogiques simples, explicites et stables, qui aident celui qui enseigne à standardiser la conduite des exercices, qu'il soit un parent, un maître ou un simple moniteur. Ils ont conçu une progression, non un parcours comme Webster et Hachette, puisque chaque nouvelle leçon intègre les acquis des leçons précédentes. Enfin des leçons de révision permettent les récapitulations en mémoire. Au-delà, les perspectives divergent.

Dans l'Amérique des années 1830-1840³⁵, certains États de la côte Est, déjà dotés d'écoles publiques et d'écoles normales³⁶, instaurent un curriculum

33 «Je n'ai pas cru devoir faire lire des phrases offrant un sens suivi, c'est-à-dire un récit, une histoire [...], puisque je n'avais jusqu'à la 6^e classe qu'un très petit nombre de mots à ma disposition. Je fais lire d'abord des substantifs; puis un substantif accompagné d'un adjectif; puis deux substantifs unis par une préposition; puis enfin de petites phrases offrant un sens complet. Par ce moyen, je fais reparaitre à chaque instant les difficultés que l'élève étudie : c'est ainsi qu'il se les rend bientôt familières». *Méthode de lecture, Instruction à l'usage des maîtres*, p. 4.

34 «Là devrait se terminer l'étude de la lecture, si on se décidait à supprimer de notre langage toutes ses bizarreries qui surchargent d'une manière si ridicule notre système graphique», *ibid.* p. 6.

35 Le taux de fréquentation scolaire est alors de 55 %, Census Data 1840. *Progress of the United States in Population and Wealth in Fifty years*, accessed May 10, 2008.

36 Horace Mann (1796-1859), secrétaire de l'Éducation du Massachusetts en 1837, adopte le modèle prussien des écoles normales pour former les maîtres et des «common-school» publiques (et non

gradué par niveau d'âge, au détriment des classes uniques multi-âges. C'est ce modèle que McGuffey et ses éditeurs adoptent pour leurs manuels, alors que la réalité scolaire des États de l'Ouest est encore bien loin de lier un âge, une classe et un programme de lecture. Le *Primer* et les *Readers* visent la clientèle scolaire, mais aussi le *home schooling* que connut McGuffey enfant dans sa ferme isolée, lorsqu'il n'avait que l'aide hebdomadaire du pasteur. Quant aux *Readers*, ils mettent la *literacy* américaine commune en manuels ordonnés, de l'initiation alphabétique aux niveaux supérieurs préparant à la vie civile ou aux études longues³⁷. La première étape est désormais confinée aux textes enfantins illustrés, l'instruction sérieuse est répartie sur les niveaux ultérieurs.

En France au contraire, les études primaires et les études humanistes du collège sont disjointes. Ce qui vient au-delà de la *Méthode de lecture*, c'est l'étude des éléments de la langue française, conformément aux programmes de Guizot. Les petits Français n'ont pas la chance des petits Américains qui, une fois acquis le code lexical, peuvent lire sans leçon de grammaire. Du fait des homophonies dont l'orthographe ne s'apprend pas en parlant (on/ont; son/sont; et/est), les écoliers français doivent apprendre l'orthographe grammaticale³⁸. De là l'obsession française de la langue, dont l'étude réduit d'autant les heures consacrées aux autres découvertes, celles qu'on trouve dans les encyclopédies grand public. Dans sa deuxième partie, le manuel de Peigné, comme celui de Hachette, consacre quelques pages aux *Premières connaissances* (sur la langue, l'univers, le calendrier, la géographie, l'agriculture, les inventions, etc.). Elles sont précédées d'une partie morale (Des vertus et des vices, Règlement de conduite, Devoirs communs), égrenant des maximes comme dans les anciens *Devoirs du Chrétien*. En France, les enfants du peuple et les collégiens ont des chemins de lecture divergents et la progression continue de *Readers*, couvrant le cursus du B-A Ba jusqu'aux *high schools*, est pour l'heure inconcevable.

Cet écart de visée a des effets sur l'entrée en lecture. Comme on l'a vu, le *primer* de McGuffey a recours aux illustrations dès les années 1840. L'image réactive

«communautaires» autour des églises), avec assistance obligatoire en 1852. D'autres États de la côte Est suivent. Cf. Mitford Mathews, *Teaching to Read, Historically Considered, op. cit.*, p. 75-96.

37 Il existe évidemment des cursus classiques, les *grammar schools* à l'anglaise, où les enfants sont initiés au latin et au grec. Cependant, pour former des pasteurs, les universités ouvrent pour des candidats formés hors du cursus classique, des cours de langues anciennes (latin, grec et hébreu). Le modèle américain des écoles publiques se démarque ainsi fortement du modèle anglais.

38 C'est le souci de l'orthographe qui a fixé les catégories grammaticales en usage dans l'école. Au fil du siècle, la dictée devient l'épreuve clef dans les concours de recrutement des instituteurs. André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006, chap. 5 et 6.

sans peine *CAT* et *DOG*, qui sont ainsi épelés et lus dans le même exercice. La « word method » (appelée en France méthode des « mots normaux ») permet aux débutants américains de « lire » d'entrée des textes brefs. Ainsi à la Leçon II (*Primer* de 1853), l'image montre un petit garçon devant une hache appuyée contre un tronc : *Is it an ax? It is an ax. It is my ax. It is by me. So it is!* En France, ces illustrations coûteuses sont réservées aux abécédaires et aux imagiers utilisés dans l'éducation familiale³⁹. Faute d'images, le recours imaginé par Peigné est la *Scriptologie* : « La Lecture doit s'apprendre par l'Écriture et non point isolément, ni surtout avant l'Écriture [...]. Il est certain que l'élève qui aura écrit une ligne d'i, d'u, posément, en nommant chaque lettre à mesure qu'il l'exécute, en connaîtra la valeur d'une manière plus sûre et plus prompte que si ces lettres avaient seulement passé devant ses yeux ». Peigné déplace ses trois procédés sur l'écriture : le maître écrit au tableau en nommant ce qu'il écrit (la lettre, la syllabe, le mot), les enfants l'imitent ; le maître écrit sans parler, les élèves lisent à tour de rôle ; le maître dicte, les enfants écrivent de mémoire. Comme manier la plume d'oie est trop difficile pour des débutants, Peigné prévoit des ardoises et des crayons d'ardoise. Il faudrait alors des pupitres et non de simples bancs : toute l'organisation scolaire serait à revoir. Imprimée en caractères cursifs, la *Scriptologie* paraît en 1836, est rééditée en 1845, sans suite : elle vient trop tôt.

Dans les années 1860, grâce au faible prix du papier de cellulose (inventé en 1844), les plumes métalliques se répandent, pupitres et encriers apparaissent dans les classes⁴⁰ : Peigné « gagne », mais c'est une nouvelle génération qui met au point les méthodes de lecture-écriture sur des mots « normaux » qu'il faut lire et copier sur le cahier⁴¹. Aux « classes » que chacun franchissait au fil de ses progrès, succèdent les « leçons » collectives quotidiennes, selon une progression prévue pour l'année. Chaque leçon tient en une page, avec la vignette illustrée (*le nid, la lune*) évoquant, avec le mot-vedette, la lettre-son (le *I* de nid, le *U* de lune), et au-dessous, les syllabes, les mots et les petites phrases dans les deux

39 Ségolène Le Men, *Les Abécédaires français illustrés au XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

40 Les maîtres ont longtemps été hostiles aux crayons d'ardoise qui donnent l'habitude d'appuyer, alors que la plume d'oie exige une « main » légère. Cet obstacle est levé avec la plume métallique. Les instituteurs qui répondent à l'enquête ministérielle de 1861 réclament des pupitres, montrant ce changement en cours. François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République*, Villeneuve d'Ascq, Presse du Septentrion, 1999 (2^e partie).

41 1853 *Enseignement gradué et simultané de la lecture et de l'écriture. Méthode nouvelle où les leçons de lecture et celles d'écriture sont mises en corrélation*, par A. Adrien ; 1861 *Méthode phonographique, ou la lecture et l'écriture enseignée simultanément*, par J.-M. Boulanger, 1873 *Méthode simultanée d'écriture et de lecture*, par Alphonse Mougeol, etc.

écritures, scripte et cursive. Comme Peigné en rêvait, l'épellation est devenue inutile et les syllabes copiées («épelées» dans le geste d'écriture, lettre après lettre) sont lues directement. Grâce à cette méthode dite «syllabique» (car elle abolit le *B-A Ba*), un enfant doit désormais lire ET écrire au bout d'un an de CP et non plus à la fin du cours élémentaire. En effet, en 1886, le cours préparatoire a allongé la scolarité en amont, devenant le premier niveau de l'école obligatoire à six ans⁴². Le programme de lectures pour s'instruire (histoire, géographie, sciences) peut être d'autant plus ambitieux que la loi de laïcité a libéré une heure par jour (plus de prière, ni de catéchisme, ni d'Histoire sainte). De fait, dictées et questions de grammaire envahissent le temps. Ferry redoutait cette obsession dès 1880 : «je vous demande d'en faire des hommes et non des grammairiens». La littéracie primaire «à la française» reste à inventer.

IV. Les méthodes de lecture au temps des pédagogies nouvelles 1920-1950

1. Dick and Jane ou le triomphe de la méthode «look-say»

En 1908, Edmond Burke Huey (1870-1913) publie *The Psychology and Pedagogy of Reading*⁴³. Cette première synthèse scientifique inaugure une ère nouvelle pour l'enseignement de la lecture. Les recherches sur l'acte de lire (vitesse de lecture, mouvements oculaires, erreurs d'interprétation), redéfinissent les priorités d'apprentissage (psychologie de la perception enfantine, rôle de la mémoire, de la motivation). Huey prévoit que les débutants se passeront bientôt de la syllabation, comme ils se sont passés de l'épellation. Pour lui, les méthodes en cours qui polarisent l'attention sur les relations graphies-phonies font obstacle à la compréhension. Grâce à la reconnaissance directe de mots entiers, insérés

42 La scolarité se découpait en cours élémentaire, cours moyen et cours supérieur. Le cours «préparatoire» [à la grande école] était le dernier niveau de l'école maternelle, absente en milieu rural et inégalement fréquentée en ville. La loi de 1886 avance *de facto* l'obligation de 7 à 6 ans, portant la durée de scolarité à 7 années (6 à 13 ans). Le temps est proche (1904) où les enfants incapables de suivre ce rythme «normal» deviendront les «anormaux d'école» selon la terminologie d'Alfred Binet. Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, Belin, 1997.

43 Edmund Burke Huey, *The psychology and pedagogy of reading. With a review of the history of reading and writing, and of methods, texts and hygiene in reading*, Cambridge, The MIT Press, 1908 [reprint 1968]. Huey, professeur de psychologie à l'École normale du Minnesota, puis à l'université de Pittsburg, a fait sa thèse sur les mouvements oculaires. Il a voyagé en Europe, a rencontré Émile Javal et Alfred Binet à Paris en 1901, puis Pierre Janet en 1908 quand il oriente ses recherches sur la déficience mentale. Son livre a un succès immédiat et durable.

dans des phrases ou des textes signifiants, on peut au contraire favoriser une lecture silencieuse précoce axée sur le sens. Dans les *colleges* universitaires de formation des maîtres, son livre semble en bonne consonance avec le pragmatisme progressiste de John Dewey (1859-1952)⁴⁴ qui prône une pédagogie centrée sur l'enfant (*learning by doing*).

C'est sur ce terrain de la pédagogie active et de la lecture globale⁴⁵ que s'installe le psychologue William S. Gray (1885-1960)⁴⁶, spécialiste des tests d'évaluation. Il souligne qu'en 1920, malgré une scolarisation normale, 25% des soldats et marins étaient incapables de comprendre de simples articles de journaux, d'exécuter des consignes ou de communiquer par écrit⁴⁷, alors que seulement 6% de la population était considérée comme *illiterate*, c'est-à-dire «illettrée» au sens d'analphabète. Pour lui, la priorité n'est pas d'initier à la littérature, même américaine, mais de faire parvenir tout le monde à la lecture fonctionnelle (*functional literacy*), nécessaire dans une société envahie par les écrits utilitaires. De la grande dépression au New Deal (1929-1932), les enseignants saisissent la force de cet argument. C'est autour de cette visée que Gray co-signe⁴⁸ la série dont l'éditeur Scott-Foresman vend des millions d'exemplaires entre 1930 et 1973, aux États-Unis, au Canada et dans d'autres pays anglophones. Première urgence : faire que l'étape d'apprentissage ne soit plus une épreuve redoutée, mais un plaisir attendu avec impatience.

En 1930, la forme éditoriale innove et séduit : les livres en quadrichromie

44 John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, MacMillan, 1916. Sur l'influence de Dewey dans la formation universitaire des maîtres, voir les contributions de Lester Goodchild, Thomas Popkewitz et David F. Labaree, dans Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (éd.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19^e, milieu du 20^e siècle*, Peter Lang, Berne, 2006.

45 Nous conservons autant que possible les termes anglais *look-say* (ou *look and say*), *whole word*, *sight word*, *global method*, sachant que l'expression «méthode globale» renvoie, en Europe francophone, à des procédés pédagogiques différents de ceux des États-Unis.

46 William S. Gray fait sous la direction de Thorndike une des premières thèses évaluant les performances en lecture des enfants avec des tests standardisés. Le *Scholastic Aptitude Test* (SAT), administré pour la 1^{re} fois en 1926, était tiré du Test Alpha conçu pour l'armée. Professeur à l'université de Chicago de 1916 à 1945, il propose des mesures outillées des performances et une approche objectivée des méthodes. Expert à l'UNESCO pour les campagnes d'alphabétisation, il dirige une grande enquête sur «l'illiteracy» des adultes américains (1956). Il est le fondateur de l'International Reading Association et le plus célèbre psychologue de la lecture de cette période.

47 William S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey*, UNESCO [1956], 1967, p. 29 : «These findings indicate that there are significant differences between illiteracy data based on national censuses and those secured through the use of tests of functional literacy. Tests given during the second world war showed similar results».

48 William Elton (1854-1932), l'illustratrice Zerna Sharp «mère de Dick and Jane» (1889-1981), l'auteur de livres pour enfants May Hill Arbuthnot (1884-1969) et d'autres associés pour les nouvelles séries.

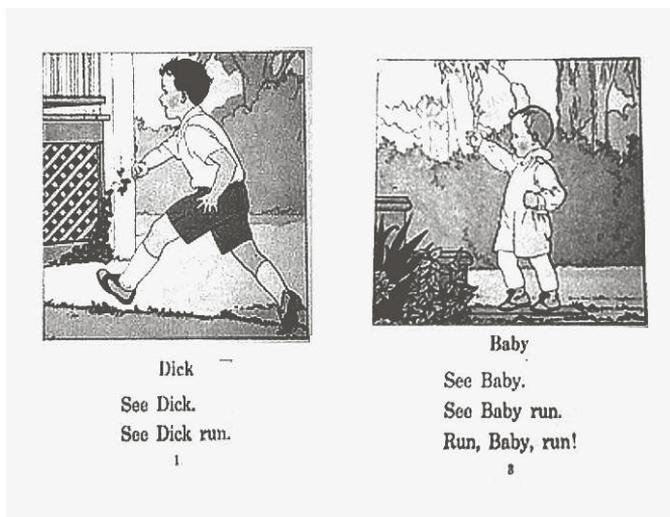
ressemblent plus à des albums qu'à des livres de classe. *Dick and Jane* témoigne pour la mixité égalitaire de l'instruction (depuis 1920, les femmes votent). Les illustrateurs successifs (E. Campbell, K. Ward, R. Childress, R. Wiley) conserveront le physique des personnages en modernisant sans cesse leur apparence (vêtements, coiffures) et leur environnement (jouets, mobilier, maison, voiture), pour tendre un bon miroir à leurs jeunes lecteurs. Conformés aux idéaux du temps, Dick et Jane sont gais, rieurs, sociables, actifs et curieux de tout. Au fil des nouveaux livrets, Baby Sally, le chien Spot, le chat Mew, rebaptisé Puff, seront rejoints par Tim l'ours en peluche et de nombreux amis, voisins, animaux (*More Dick and Jane Stories* en 1934, *Our New Friends* en 1940, *Fun with Dick and Jane* à la Libération). Autre nouveauté : le *pre-primer* pour l'initiation précoce, avant ou en début d'école obligatoire. Dans les années 1930, les enseignants sont prêts à intégrer les initiations ludiques à l'écrit pratiquées dans les familles cultivées, au moment où les psychologues dotent les enfants de capacités cognitives insoupçonnées⁴⁹. En 1944, les études s'allongent massivement, faisant de l'instruction un « investissement » dont dépend l'avenir économique de la nation.

Ainsi, la première série des *Elton-Gray* inclut un *Pre-Primer*⁵⁰ (48 pages), suivi d'un *Primer* (150 p.) et d'un *Basic Reader*. Les livrets sont débarrassés de tout appareil scolaire, chaque page représente une scène d'action : Dick (p. 1), Jane (p. 2) courent pour entrer dans la maison. Le texte commente : *Dick / See Dick / See Dick run ; Jane / See Jane / See Jane run / Run, Jane, run ! / See Baby / See Baby run / Run, Baby, run !* La page 4 (page suivante) fait apparaître le père et une amorce de dialogue (*Father said : run, run / Run to dinner*). Le scénario retenu laisse toujours place à une ouverture (ici, une action en cours) et ce qu'on voit, autant que ce qu'on lit, doit donner lieu à discussion (que se passe-t-il ? que font les enfants ? pourquoi et où courent-ils ?), interprétation (qu'est-il arrivé, à votre avis ?) et commentaires (qu'en pensez-vous ?). Sous de multiples variantes, les *primers* du temps adoptent ce modèle.

En quoi consistent les leçons de lecture ? Le seul indice « didactique » du livret est la liste imprimée sur la 4^e de couverture qui donne les mots nouveaux introduits à chaque leçon : 68 mots pour les 35 leçons du *pre-primer*, dont

49 *La représentation du monde chez l'enfant* de Jean Piaget (1926), traduit en 1929, *The Child's Conception of the World*, a eu une grande influence sur les psychologues et pédagogues américains.

50 Il est consultable sur YouTube : *First Dick and Jane Book-the vintage 1930 Elson-Gray Pre-Primer*.



III. 7. 1930 Elson-Gray *Pre-primer, Dick and Jane* [coll. particulière]

50 monosyllabes. En revanche, les guides du maître offrent un argumentaire théorique, des prescriptions pédagogiques détaillées et des tests pour vérifier les acquis. Ainsi, le *Guidebook*⁵¹ de 1956 (224 pages) est un traité théorique et pratique. La table finale (*Index of skills*) récapitule les compétences travaillées. La « lecture » au sens strict ne vient qu'après l'étape visant la compréhension des situations (analyse de l'image, discussion sur l'articulation image-texte, hypothèses interprétatives). Les enfants découvrent des mots nouveaux, reconnaissent des mots connus, le maître encourage les remarques phonétiques sur les rimes et les attaques, les similitudes et différences entre mots proches : cela suffit à certains pour repérer des régularités, des procédures d'analyse et pour se mettre à lire des mots inconnus. Mais inutile de forcer le rythme des autres, que l'on suppose « pas encore mûrs ». Chacun entrera à son heure dans l'apprentissage, puisque la série enchaîne *pre-reading book*, *pre-primer*, *primer* et *first reader*. La méthode *look-say* développera leur langage, leur vocabulaire, la cohérence de leurs énoncés, la réception des schémas narratifs. Pas un

51 *Guidebook to accompany The new Fun with Dick and Jane, The Edition 1956*, by William S. Gray, Marion Monroe, A Sterl Artley, May Hill Arbuthnot, Lillian Gray (éd.), Chicago, Atlanta, Dallas, Palo Alto, New York, Scott, Foresman, 1956. En ligne : <http://open.library.org/books/OL6194638M/The_new_basic_reader>.

mot sur l'écriture⁵². Le *Guidebook* donne le plan de chaque leçon, détaille les interventions de l'enseignant et désigne les compétences visées pas à pas. On conçoit l'économie de préparation pour les maîtres.

L'autre originalité américaine est d'instituer les différences de « maturité » constatées entre élèves rapides, moyens et lents. Ils sont réunis successivement en trois sous-groupes autour de la maîtresse⁵³, pendant que les autres s'activent à d'autres tâches (jeux, dessins, modelage, peinture, lecture d'albums). Il ne faut mettre aucun enfant en échec, maintenir « l'enthousiasme pour apprendre », stimuler le plaisir de s'exprimer spontanément et le désir de lire pour comprendre. À l'UNESCO, Gray recommande cette démarche, mettant en garde contre les pédagogies traditionnelles de la répétition et du déchiffrage qui permettent rarement aux anciens élèves d'utiliser l'écrit dans leur vie quotidienne et leur travail. Réédité en 1967, sept ans après sa mort, son rapport est alors la Bible des campagnes d'alphabétisation pour les pays du Tiers Monde.

2. La Méthode Rose ou comment conjuguer méthode syllabique et pédagogie nouvelle

En Europe, les pédagogies de la lecture ne sont pas questionnées par l'illettrisme fonctionnel des adultes, absent des débats avant 1980⁵⁴, mais par les enfants qui ne peuvent franchir la première marche du curriculum. Maintenant que la scolarité est obligatoire, que faire d'eux ? Sont-ils irrévocablement « déficients » ? Sont-ils capables d'apprendre avec une pédagogie spéciale⁵⁵ ? Sont-ils simplement réfractaires au formalisme scolaire ? De fait, les méthodes élaborées pour les enfants anormaux avant 1914 par Montessori et Decroly pourraient saper les

52 Pour William S. Gray, lier l'écriture à l'apprentissage de la lecture « habitue à considérer que l'écriture consiste surtout à copier des modèles plutôt qu'à exprimer des idées » (*The Teaching of Reading and Writing, op. cit.*, p. 239). Il préconise de l'associer aux autres activités d'expression (dessin, peinture, danse). Dans l'école américaine, l'enseignement de l'orthographe se fait à travers la mémorisation de mots appris 5 par 5. L'exercice de « spelling », la « dictée de mots », donne lieu à des championnats, les célèbres « spelling bees » où s'affrontent les élèves sélectionnés (premier lauréat national en 1925). Lecture, orthographe et production de textes sont des apprentissages disjoints.

53 Les illustrations des *Guidebooks* montrent la maîtresse devant un cercle de 8-10 enfants au maximum.

54 Véronique Espérandieu et al., *Des Illettrés en France*, Rapport au premier ministre, Paris, Documentation française, 1984.

55 Le psychologue Alfred Binet (1857-1911) met au point en 1905 un test pour dépister les « anormaux d'école », qui aboutit à créer les classes de perfectionnement, pour les scolariser à l'école et non à l'hôpital. Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Jean Claparède (1873-1940) sont des médecins, comme Henri Wallon (1879-1962), qui préside en 1936 la commission chargée de mettre au point des tests de dépistage d'enfants retardés mentaux. Tous se retrouvent, avec Dewey, à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle en 1921.

bases de l'école ordinaire. Pourquoi réserver aux enfants « irréguliers », comme dit Decroly, les activités qui donnent sens à l'usage des textes (correspondance scolaire), des phrases (consignes à exécuter) ou des mots (étiquettes, prénoms)? Pourquoi ne pas les proposer à tous les enfants? La prise en compte de leurs « centres d'intérêt » bouleverse les modes d'enseignement (l'emploi du temps, les programmes, la notation) et les méthodes de lecture-écriture⁵⁶. Même rejet des formes héritées à Genève, avec la pédagogie active de Claparède (activités manuelles, travail en ateliers, manipulations) dans la Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau fondé en 1912, où Piaget conduit ses observations. Quant au matériel éducatif inventé par Maria Montessori, il étonne et questionne les pédagogues américains, quand ils la voient faire la classe lors de son séjour aux États-Unis pendant la guerre : les enfants classent, ordonnent, raisonnent, apprennent, l'enseignant les observe et n'intervient qu'à la demande. Après l'épreuve de la Grande Guerre, une refonte des principes de l'éducation semble urgente et possible. En 1921, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle⁵⁷ fondée à cette fin, intitule sa revue *Pour l'ère nouvelle*.

Chez les enseignants pacifistes de l'entre-deux-guerres, ces espoirs d'une solidarité éducative internationale et l'idée que l'enfant doit pouvoir « vivre son enfance » reçoivent un écho favorable. Ils sont prêts à reconnaître le rôle éducatif du jeu, l'intérêt des activités libres et de l'expression spontanée, mais ils savent mieux leur faire place dans la cour de récréation et dans les activités périscolaires (patronages laïques, colonies de vacances, scoutisme) que dans la classe. En 1923, les instructions écrites par Paul Lapie (elles dureront jusqu'en 1972, à peine retouchées à la Libération) ont mis en place le premier curriculum primaire⁵⁸. Le cours préparatoire assure le déchiffrage, le cours élémentaire doit conduire à la lecture courante en deux ans, et deux autres années de cours moyen font travailler la lecture expressive. La lecture courante permet déjà de « lire pour s'instruire », la lecture expressive apprend à lire des

56 C'est ce que montre Amélie Hamaïde (1888-1970) qui rédige en 1922 *La méthode Decroly*, livre traduit en 13 langues. Elle dirige l'école Decroly de Bruxelles de 1924 à 1934. C'est elle qui décrit la « méthode globale » de lecture-écriture (l'expression n'apparaît que dans la 3^e édition de l'ouvrage, alors préfacée par Roger Cousinet). Ce sera la méthode officielle en Belgique de 1936 à 1957. Célestin Freinet rend aussi hommage à Ovide Decroly, qui lui a donné l'idée de l'imprimerie scolaire : il partage sa conception « idéovisuelle » de la lecture, mais il axe sa pédagogie « prolétarienne » sur l'écriture, sur la maîtrise des écrits à produire (texte libre, journal) puis à imprimer (sans fautes).

57 Antoine Savoye et al., *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence, devenir*, Berne : Peter Lang, 2004.

58 La méthode concentrique antérieure, qui convenait aux scolarités brèves, reprenait le même programme chaque année, avec des ajouts et des approfondissements.

extraits d'auteurs français en «mettant le ton», pour montrer qu'on a bien saisi la gaité ou la gravité du passage. Les bons élèves passent le certificat d'études à 12 ans, les autres à 13 ans, mais les préparer à l'épreuve orale de lecture à voix haute soucie bien moins les maîtres que la dictée (5 fautes : zéro). Les plus avant-gardistes des pédagogues, Freinet en tête, le savent : il ne s'agit pas d'apprendre «à lire seulement», mais à lire ET écrire (sans faute). *La Méthode Rose*, qui paraît l'année du Front populaire, s'efforce donc de concilier le discours du jour (méthodes actives, intérêt de l'enfant, accent mis sur la compréhension, rejet de la lecture syllabée) et les exigences de cette nouvelle discipline intitulée «français» par les Instructions de 1923. Le CP doit préparer au CE et Aimé Souché le sait d'autant mieux qu'il est un auteur prolifique⁵⁹ de livres de lecture pour les grandes classes (*La lecture courante et le français*⁶⁰, *La lecture expressive et le français*, *La lecture littéraire et le français*) et surtout de grammaires, qui conjuguent toujours *La grammaire [nouvelle, active] et le français*.

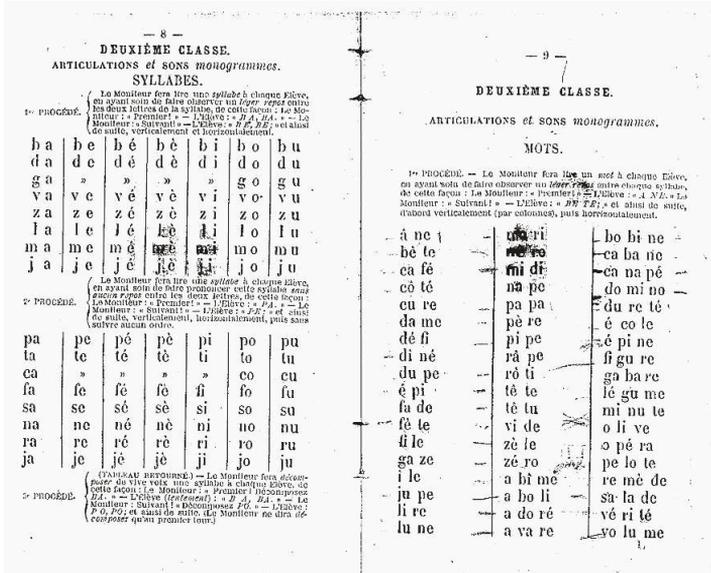
Centrée sur «les intérêts de l'enfant», la *Méthode Rose*⁶¹ promet une «initiation joyeuse à la lecture intelligente». Elle met en scène Lili et Toto (Lise et Victor dans le livret de lecture courante qui suit). Le livre est en couleur, jaune, noir et blanc, ce qui tranche sur les autres manuels et G. Lauve adopte la «ligne claire» (celle d'Hergé) pour figurer la fillette en robe sans manches et cheveux courts, et son frère en «short» noir. Cette modernité rend bien grises les vignettes d'avant-guerre, à l'époque où l'album pour enfants⁶² prend son essor. Comme dans *Dick and Jane*, chaque page représente des enfants en action. Ils vont à pied à l'école, au bazar, à la boulangerie, dans les bois, mais ils habitent en ville, puisqu'ils

59 Aimé Souché (1888-1975) a été instituteur dans le Poitou, avant d'être inspecteur primaire dans la Vienne. Il est un des auteurs les plus prolifiques de la maison Fernand Nathan des années 1920 aux années 1970. 166 notices du catalogue de la BNF lui sont consacrées, du fait des très nombreuses rééditions de ses manuels, destinés aussi bien aux classes primaires de tous les niveaux, que secondaires (après la transformation des écoles primaires supérieures en collèges). À côté de livres de calcul, morale, instruction civique, leçons de choses, il décline du cours élémentaire à la classe de 3^e, des manuels «de français», dont l'entrée est soit la lecture (de textes d'auteurs), soit la grammaire. Son dernier ouvrage co-signé avec J. Grunenwald, *Grammaire française : leçons et exercices*, cycle d'observation, classe de 5^e, paraît en 1972.

60 *La Lecture courante et le français* pour le cours élémentaire en est à sa 100^e édition en 1949.

61 En 1927, Aimé Souché a publié *La lecture et le français des petits CP*. Ce manuel, non réédité, commence d'emblée par de petits textes, car «ce premier livre fait suite au syllabaire», supposé maîtrisé. Il est en 3 parties (1. Gros caractères. Liaisons indiquées. 2. Textes syllabés. 3. Textes non syllabés) avec les lectures «littéraires» (contes et poésies). Dans la *Méthode.*, au contraire, apprentissage du code et lecture de textes sont menés de pair.

62 Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, 2009 (chapitre 6).



III. 8. 1936 Denouel et Souché, *La Méthode Rose*, Fernand Nathan, 1936 [bibliothèque Diderot, ENS, Lyon]

jouent dans la rue et vont à la gare «attendre papa qui arrive de Paris». Papa a une bicyclette et pas de voiture, maman, femme au foyer, «tricote une paire de bas pour Toto». Les vacances se passent à la ferme des grands-parents qui ont «des grosses vaches et une chèvre blanche» et où papa soigne sa treille. Toute la famille s'affaire au jardin, Lili surveille la marmite de soupe pendue dans l'âtre.

D'après les maîtresses citées (toutes originaires de la Vienne où Souché est inspecteur), «les enfants aiment à raconter avant chaque leçon les épisodes connus de l'histoire de Lili et Toto», «j'entends presque toujours chuchoter : "Que va faire Toto aujourd'hui?"». Au contraire des saynètes de *Dick and Jane*, les dessins laissent peu de place à l'interrogation : Lili joue avec sa poupée, Toto avec son cheval de bois, les deux enfants font des bulles de savon, tout se comprend du premier coup d'œil. Aussi sages que les enfants endimanchés, les images sont là moins pour préparer la lecture que pour permettre son rappel ultérieur. Elles agrémentent l'entrée en matière, avant le plat principal, les syllabes du jour. La présentation est immuable : un cadre en haut de la page contient la liste des «éléments nouveaux, syllabes étudiées, mots analysés». Au-dessous, première étape, un «petit récit vivant». Il comporte des mots «que nous faisons lire globalement», c'est-à-dire «en lecture directe» : leur liste est

imprimée en note de bas de page, ainsi que des « mots supplémentaires », que les éléments déjà étudiés rendent lisibles par les enfants.

Le texte est lu par le maître, lu et relu par la classe pour arriver à « une lecture aisée et compréhensive ». Seconde étape, une liste d'expressions à analyser « de façon à ce que la syllabe et l'élément soient solidement acquis ». Ils sont écrits et lus au tableau, ou avec des étiquettes ou des syllabes mobiles : évidemment, les mots lus globalement dans le récit en sont absents.

Enfin, l'exercice clef, qui distingue radicalement *La Méthode Rose* de *Dick and Jane* : au bas de chaque page, une phrase en cursive penchée. Elle entraîne à lire l'écriture manuscrite, elle est aussi un modèle à reproduire. Les exercices d'écriture et de dictée qui exigent tout à la fois la connaissance globale du mot et son analyse attentive sont : « la copie directe, la copie d'un mot à retrouver en lecture silencieuse, la dictée d'un mot étudié ou d'une phrase lue ; la dictée d'un mot nouveau composé à l'aide des syllabes ou des éléments étudiés ». Ces quatre exercices de difficulté croissante (ils rappellent le protocole de la *Scriptologie*) donnent une clef de l'apprentissage de la lecture « à la française » : « un mot, un élément est acquis définitivement lorsque les enfants sont capables de l'écrire sous dictée ». Sans faute, évidemment.

On ne peut minorer l'innovation que représente la lecture globale de mots nouveaux, car elle débloque une situation figée depuis un siècle : la progression, strictement synthétique, interdisait l'emploi du moindre élément non encore enseigné⁶³. Ici, à la leçon 2, on trouve *lili a une poupée* (*une, poupée* sont lus globalement), à la leçon 3, *toto a une voiture/toto a un cheval* (*une, voiture, un, cheval*, quatre mots lus globalement). C'est moins que ce que donne à lire Gray en 1930 (et même McGuffey en 1853), mais c'est plus que *riri a ri* ou *bébé a du bobo*. Ces textes brefs, sans suspense ni actions enchaînées, sont salués par les maîtres comme des « récits vivants », tant ils se démarquent du matériel de lecture antérieur. Souché prévient que le matériel global qui permet d'écrire d'emblée des phrases, sans être contraint par l'alphabet réduit des lettres connues, est « en attente » d'analyse. « C'est dès les premières leçons que sont lus « globalement » les mots-outils qui permettent la formation rapide de phrases et de textes vivants : *un, une, dans, est, avec, toi, moi, les, qui, voici, voilà, au, sur, son, etc.* » (p. 9, livret 1). Les deux auteurs, Dénouel, l'instituteur et Souché,

63 C'est ce qui avait conduit Peigné à renoncer à faire lire des phrases au début de sa progression. Cf. supra, note 32.

l'inspecteur, ont l'expérience et l'autorité qui permettent de franchir ce pas sans trop bouleverser les esprits. Comme dit un utilisateur⁶⁴ : « C'est avec beaucoup d'entrain qu'on abandonnera les vieilles méthodes mécaniques sans intérêt pour les élèves ni pour le maître. Ce qui ne signifie pas l'abandon de l'étude des syllabes, au contraire ». Dans la préface du 2^e livret, Souché n'a plus besoin de mots en « lecture directe », c'est-à-dire « globale » : « Les acquisitions des enfants sont maintenant assez riches pour que nous puissions nous passer de la lecture directe. C'est pourquoi le récit vivant du paragraphe 1 ne comprend que des mots déjà étudiés et qui entrent dans notre progression syllabique ». Les majuscules apparaissent, les légers blancs qui séparent les syllabes persistent dans l'écriture en script, mais les textes en écriture cursive, avec leurs lettres liées, s'allongent : chants, comptines, contes, poésies (Victor Hugo), qu'il faut lire, réciter et sans doute copier sur le cahier. L'entrée dans le français patrimonial commence, il va remplir les livres de lecture des grandes classes.

3. Échec scolaire et guerre des méthodes

Jusqu'à la fin des années 1950, *Dick and Jane* et la *Méthode Rose* (ou leurs équivalents) donnent « toute satisfaction » aux enseignants. C'est alors que s'élèvent les critiques contre *Dick and Jane*, critiques idéologiques (contre le monde stéréotypé mis en scène⁶⁵) et pédagogiques (contre l'absence d'enseignement phonique). En 1955, le linguiste Rudolf Flesh⁶⁶ attribue le niveau insuffisant des grands élèves au lexique indigent des manuels et aux réflexes montés par la méthode *look-say* (deviner, lire à peu près). Son pamphlet déclenche une « guerre des méthodes » qui secoue les milieux professionnels. Après enquête, Jane Chall⁶⁷ (1921-1999) synthétise les observations, analyses et évaluations existantes, pour conclure que la supériorité de la méthode globale, forte en début d'apprentissage, ne se maintient pas à terme et qu'elle favorise les élèves de milieu cultivé. La querelle gagne finalement le grand public. Le livre de Flesh

64 Citation imprimée à la fin du 2^e livret (réédition de 1959), p. 48.

65 Allan Luke, *Literacy, textbooks and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*, Londres : Palmer, 1988. L'auteur recense les critiques à l'encontre de l'idéologie « bourgeoise » de *Dick and Jane*, où enfants et parents sont conformes aux clichés sociaux et sexistes la classe moyenne blanche.

66 Rudolf Flesh, *Why Johnny can't read, and what you can do about it*, New York, Harper, 1955.

67 Jane Chall, *Learning to Read, The Great Debate*, New York, McGraw-Hill, 1967. Les trois ans d'enquête ont été financés par la fondation Carnegie. Spécialiste des enfants en difficulté de lecture, Jane Chall a fondé en 1956 et dirigé pendant 25 ans le prestigieux centre de recherches, the Harvard Reading Laboratory, dévolu à la lecture (et non aux apprentissages de la lecture-écriture).

fait la *Une* de *Newsweek* le 8 décembre 1975, donnant une audience nationale au «back-to-the-basics movement» (retour aux bases). La cote de *McGuffey* remonte. La série n'est plus rééditée et les nouveaux *primers* voient le retour des *phonics*. Après avoir partagé la vie de trois générations d'Américains, *Dick and Jane* alimentent le marché des collectionneurs et des produits dérivés, nostalgiques ou parodiques, films, animations, albums, objets cultes.

En France, les méthodes des années 1950 (*Mon livre préféré*, 1950, *À petits pas joyeux*, 1950, *Rémi et Colette*, 1954) profitent des nouvelles maquettes (la leçon en quadrichromie sur une double page avec les «sons du jour» en couleur) et du matériel didactique fourni par l'éditeur (tableaux, affiches, syllabes de carton à découper). Intitulées «méthodes mixtes», elles donnent des «mots à lire globalement» en début d'apprentissage, comme la *Méthode Rose*. Dix ans plus tard, quand les enfants entrent en masse en sixième, les professeurs découvrent avec scandale des élèves qui syllabent avec effort, lisent très lentement, bref «ne savent pas lire». Ils suspectent bientôt la méthode globale («cette galeuse», comme dit Freinet⁶⁸), qui n'a pourtant eu d'audience que dans les écoles maternelles⁶⁹ où elle cherche à initier les enfants sans exercices rebutants de décodage. Quand les nouvelles instructions de 1972 font de la lecture silencieuse une priorité⁷⁰, ce sont au contraire les méthodes syllabiques ou mixtes, largement pratiquées, qui sont mises en cause. Les formateurs d'école normale, qui ont découvert les phonèmes en linguistique et les recherches américaines sur la lecture rapide, disent (comme Huey en 1900) qu'elles polarisent l'effort des élèves sur le déchiffrage⁷¹ et la lecture à voix haute, leur interdisant de «lire pour comprendre».

Le paradoxe, c'est que cette condamnation des méthodes de lecture à voix haute devient un leitmotiv français au moment où les Américains rejettent la lecture «look-say» et font retour vers les *phonics*. Dans les deux cas, le niveau des jeunes lecteurs s'est révélé insuffisant par rapport aux exigences requises

68 Célestin Freinet «La méthode globale, cette galeuse!», *L'Éducateur*, n° 19, 30 juin 1959.

69 Paule Mezeix *Les méthodes de lecture*, Paris, Bourrelier, 1947. Cette inspectrice d'école maternelle cite la *Méthode Rouquié*, et se range sous la bannière de Decroly et Freinet. Sur ces questions, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, «Méthode syllabique et méthode globale, quelques clarifications historiques», *Le français aujourd'hui*, 2006, vol. 2, n° 153, p. 113-123 (1^{re} publication Juin 1990). Sur les méthodes en usage en 1950-1980, Jean Hébrard, *L'enseignement de la lecture en France : la conjoncture de l'après-guerre*, in Claudine Garcia-Debanc, Michel Grandaty, Angeline Liva (dir.), *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1996.

70 Pour les Instructions de 1972, «La grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse».

71 Evelyne Charmeux, *La Lecture à l'école*, Paris, CEDIC, 1975; Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, Paris, Sermap-OCDL, 1976.

par une scolarisation longue désormais promise à tous : s'informer rapidement, mémoriser des consignes de travail, consulter des documents, suivre des protocoles d'évaluation, interpréter les appréciations écrites de l'enseignant, lire « efficacement » et vite. Toutes ces prises d'informations, qui relevaient des échanges oraux dans la classe, doivent maintenant être lues de façon « autonome ». Des deux côtés de l'Atlantique, on a imputé aux méthodes dominantes (globales là-bas, syllabiques ici) le déficit de compétence constatée, sans voir encore que cette crise de la lecture inaugurerait l'entrée dans une nouvelle littéracie, celle de la « lecture fonctionnelle scolaire ». Loin d'être seulement une nécessité sociale pour se débrouiller dans la vie ordinaire, la lecture fonctionnelle devient alors le mode de lecture dominant des élites scientifiques et techniques. Un point reste en suspens, l'articulation entre la lecture et l'écriture dans l'apprentissage.

La lecture croisée entre les manuels nord-américains et français éclaire trois points. Tout d'abord, entre les manuels religieux (*Gros ABC/New England Primer*) et les manuels profanes (le couple Webster/Hachette) une « révolution de la lecture » a eu lieu : les nouvelles conceptions des prescripteurs concernent les contenus à transmettre (religieux *vs* profanes), les modes de lecture visés (collective, lente, oralisée *vs* individuelle, rapide, silencieuse) et la fonction de l'acte de lecture (performatif *vs* réceptif). À l'aune de ce changement, alphabétisation catholique française et *literacy* protestante américaine laissent rétrospectivement percevoir leur parenté, malgré les écarts de contenus, d'institutions et de pratiques. L'ambition du nouveau projet a deux effets paradoxaux. Les concepteurs qui en voient les dangers potentiels (lire « n'importe quel texte », fût-il immoral ou subversif), misent sur l'édition pour diffuser les bons contenus (imprimés par millions) et sur l'école pour mettre en place les bons usages (lire pour s'instruire et se former). Mais la forme scolaire impose des lectures collectives et oralisées, qui transforment tous les nouveaux textes moraux, scientifiques, et aux États-Unis, patriotiques, en nouveau catéchisme (à lire et réciter). De ce premier paradoxe en découle un second : comme « apprendre à lire » et « lire pour apprendre » sont deux étapes désormais disjointes, l'alphabétisation qui exige une maîtrise exhaustive du code graphique, tient en échec tant d'enfants qu'elle retarde ou interdit l'entrée dans les savoirs auxquels elle doit justement donner accès. Tous les efforts des générations suivantes sont consacrés à inventer des procédures pour réduire le fossé entre alphabétisation et littéracie.

C'est là, second point, que les chemins entre France et États-Unis divergent. L'énorme marché de l'édition scolaire américaine permet des investissements qui banalisent dès les années 1850 la lecture des mots appuyée sur l'image, réservée en France au marché restreint des éducations domestiques. Ceci a des effets sur l'enseignement de la lecture en anglais : la méthode des « mots normaux » permet de proposer très vite des petits textes lus et relus grâce à l'image (McGuffey). Dès qu'on quitte la facilité de cette « amorce » (*primer*), épellation et syllabation reprennent le dessus. Pour substituer la recherche du sens au réflexe de la syllabation à voix haute (lire, c'est comprendre), la méthode *look-say* invente dans les années 1930 (Gray) un matériel pédagogique, vite adopté, pour encadrer et stimuler les procédures de reconnaissance des mots réguliers et irréguliers. Dans le même temps, l'invention d'un curriculum de lecture continu, figuré dans les séries allant du *primer* aux *readers* des grandes classes, atténue la coupure entre alphabétisation et instruction. Lorsque la finalité patrimoniale et morale recule devant l'effort pour prévenir l'illettrisme adulte, le plaisir de lire (*Fun with Dick and Jane*) devient une valeur primordiale.

En France, les contraintes économiques (pas de manuels illustrés) et linguistiques (l'orthographe grammaticale qui se voit mais ne s'entend pas) confèrent un rôle croissant aux exercices de dictée et grammaire. La place de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture paraît décisive (Peigné), mais elle doit attendre que les plumes métalliques envahissent les classes d'alphabétisation. La méthode de lecture-écriture simultanée, bientôt appelée méthode syllabique, périmée alors la méthode épellative. Lorsque les manuels de CP introduisent des mots lus globalement pour présenter d'emblée « des petits récits vivants » (Souché), ils sont accompagnés d'exercices quotidiens d'écriture, de copies et de dictées. Cette méthode « mixte » domine jusqu'aux années 1960. Les textes sollicités pour cette pédagogie du français, obsédée par la correction de l'écrit, sont puisés dans la littérature nationale. Dès le CP, on lit des poésies, comptines et chansons, lues, copiées et mémorisées, alors que pour transmettre les savoirs d'écriture (histoire, géographie, sciences), on recommande au maître de pratiquer une pédagogie active et donc de « fermer les livres ».

Troisième et dernier point : l'effort pour conjuguer alphabétisation et entrée dans les textes, aux États-Unis comme en France, a conduit à troquer la culture livresque instructive, jugée hors de portée des petits débutants, contre la culture ludique des nurseries, celle des *ABC* pour bonnes familles. Les « petits récits vivants » pour apprendre à lire veillent à ne présenter à l'enfant que ce qu'il sait

déjà (hormis savoir lire). De ce fait, les univers évoqués (vie familiale, mœurs enfantines, façons de parler, normes des échanges) prennent une importance sans précédent : dans le miroir que *Dick and Jane* tendent aux élèves, quel enfant noir ou latino peut se reconnaître? Et qui parle comme Lili ou Toto? La sociologie de l'échec scolaire investit vite ce terrain d'analyse. La «puérilisation» des manuels se trouve en revanche en phase avec le slogan du «plaisir de lire», que les médiateurs du consumérisme culturel brandissent dans les années 1960-1970 pour faire barrage à la concurrence des médias audio-visuels du divertissement. Bibliothécaires et enseignants s'allient, mais dès les années 1980, leur vision divertissante de la lecture est en total déphasage avec les compétences de haut et bas niveau, désormais requises dans les lieux professionnels comme dans les études longues : une lecture-écriture fonctionnelle de travail, aussi éloignée des récits de fiction que l'instruction encyclopédique l'était de la culture religieuse.

On attend donc avec curiosité les «méthodes» qui inventeront des progressions pour initier aux interactions clavier-voix-écran, même si restent encore flous les contours de la littéracie pour enfants qui nourrira les nouveaux gestes d'apprentissage.

Anne-Marie CHARTIER

LARHRA-UMR 5190

anne-marie.chartier0054@orange.fr