Histoire de l'éducation

123 | 2009
Varia

CHARTIER (Anne-Marie), *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*

Paris : Retz, 2007, 351 p.

François Jacquet-Francillon

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/histoire-education/2044
DOI : 10.4000/histoire-education.2044
ISSN : 2102-5452

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 juillet 2009
Pagination : 134-138
ISSN : 0221-6280

Référence électronique
François Jacquet-Francillon, « CHARTIER (Anne-Marie), *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 123 | 2009, mis en ligne le 15 janvier 2010, consulté le 20 mai 2021. URL : http://journals.openedition.org/histoire-education/2044 ; DOI : https://doi.org/10.4000/histoire-education.2044

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

CHARTIER (Anne-Marie), *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*

Paris : Retz, 2007, 351 p.

François Jacquet-Francillon

RÉFÉRENCE

CHARTIER (Anne-Marie), *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris : Retz, 2007, 351 p.

1 Ce nouvel ouvrage d'Anne-Marie Chartier était très attendu puisqu'il couronne ses travaux antérieurs en donnant une vision globale de l'enseignement de la lecture ou, pour mieux dire, des pratiques scolaires de la lecture depuis l'Ancien Régime jusqu'à nos jours. Inutile d'insister sur l'intérêt de l'entreprise, qui n'avait été menée jusqu'à présent que de façon partielle[1]. La reconstitution est d'autant plus passionnante qu'elle rappelle toutes sortes d'usages oubliés, d'étranges manières de faire, comme la méthode d'épellation, d'abord en latin, ensuite en français, qui a contribué à alphabétiser des millions d'enfants. Ce livre trouble ainsi le sentiment de familiarité qui pourrait être le nôtre en ce domaine. Au passage, il nous révèle que la fameuse méthode « syllabique », condamnée sans appel dans les années 1960, avait pourtant déclenché une évolution majeure, dès avant Jules Ferry, en réduisant la durée de l'apprentissage à une seule année au lieu de trois en moyenne.

2 Au-delà de la simple description des transformations accomplies, on peut distinguer deux niveaux d'analyse. Le premier est celui des savoir-faire ou des routines pédagogiques des maîtres ; le second met en rapport les usages scolaires de l'écrit avec les pratiques culturelles en vigueur dans la société à un moment donné. Le tout dessine

des configurations qui organisent à la fois les habitudes intellectuelles et les savoirs fixant l'identité de l'école primaire (du catéchisme à la littérature, l'histoire ou les sciences) : ce sont différentes constructions de la *literacy*. Le pluriel et les ruptures sont importants ; ils interdisent tout regard cumulatif et progressif.

3 Au premier niveau, Anne-Marie Chartier déplie la complexité des techniques d'enseignement. La période de l'épellation, qui dure jusqu'au milieu du XIXe siècle, est très significative. L'apprentissage impose alors aux élèves de déchiffrer en épelant chaque syllabe, c'est-à-dire en prononçant le nom des lettres qui la composent (Enne-O, NO ; Té, Er, E, TRE), pour arriver aux mots recomposés (NO-TRE, PÈ-RE). Lire, tant qu'il s'agit d'apprendre, exige cette épellation, laquelle devient au XIXe siècle, non sans conflits, une « nouvelle épellation » (issue des écoles de Port-Royal deux siècles plus tôt) : d'une part, on passe de *bé cé dé*, à *be, ke de* ; d'autre part, on réduit les digrammes à leur valeur phonique (l'élève doit dire *che*, *ou, chou* et non *cé*, *hache*, *o*, *u*, *chou*). Mais, en même temps, les élèves qui déchiffrent et épellent apprennent par cœur les textes sur lesquels ils s'exercent. Ils récitent ces textes, dont le corpus est aussi précis que limité, et dont ils savent la valeur d'usage, aux offices religieux (les textes imprimés des prières) ou à l'atelier ou à la boutique (les textes manuscrits des factures, des contrats, des correspondances commerciales). C'est dire que les techniques de déchiffrage sont appliquées à des textes indéfiniment entendus et répétés, récités en chœur (comme les prières) avant d'être déchiffrés, jusqu'à ce que l'élève ait la capacité de circuler dans des écrits inconnus, mais de même genre.

4 Comment ouvrir à la lecture de tous les textes ? Comment faire acquérir un déchiffrage universel ? *L'Alphabet et premier livre de lecture*, diffusé en 1832, ne commence plus par l'alphabet, mais par des exercices sur les voyelles, puis sur les consonnes, ensuite de quoi il propose douze pages de syllabes, des plus simples aux plus complexes, avec des exemples appropriés. Par cette nouvelle présentation, qui donne à apprendre par cœur des listes de syllabes, on espère, après un entraînement intense au pur déchiffrage – qui dure plus longtemps – aborder cette fois des textes inconnus et à découvrir.

5 Il faut attendre le milieu du XIXe siècle pour que l'épellation soit délaissée au profit de la syllabation, lecture directe des syllabes : cette fois, on lit *chou* immédiatement. Le mot « méthode » se répand, en s'associant à des termes nouveaux : citolégie, statilégie, etc. S'annoncent ainsi les pratiques et les discussions de la Troisième République. C'est aussi le moment où, au terme d'un mouvement séculaire, s'achève la mise en place de « l'organisation pédagogique » qui permettra de régler la progressivité des apprentissages (en distinguant cours préparatoire, cours élémentaire, etc.).

6 Ainsi évoquée, la succession des procédés pourrait faire croire qu'on atteint un univers homogène où l'adoption des méthodes modernes, enfin rationnelles et efficaces, renverrait aux oubliettes de l'histoire des démarches jugées rétrogrades. L'exposé révèle, au contraire, l'aspect composite, non unifié, non systématique, de cet univers de techniques. Anne-Marie Chartier étudie en effet, dans une temporalité discontinue, plusieurs ensembles de normes, qui ne sont pas convergents *a priori*.

7 Certaines normes sont didactiques. Au moment où on peut préférer la syllabation à l'épellation, commence d'être admis, mais sans qu'il y ait de déduction mécanique entre les deux, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. Auparavant, ces apprentissages étaient d'autant plus disjoints que la conquête d'une lecture autonome pouvait s'étirer sur plusieurs années. Or, la simultanéité accélère la mémorisation des éléments que l'élève épelle en écrivant (les lignes de *mu* ou de *mi*...), mais qu'il

prononce directement quand il les lit dans des mots et qu'il doit ensuite identifier dans les textes. C'est alors que le temps d'apprentissage est notablement réduit ; et on arrive à un livre de lecture qui prescrit aussi ce qu'il faut écrire, comme la méthode Cuissart de 1882. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson en conclut : « C'est en apprenant à écrire que les écoliers doivent désormais apprendre à lire ».

8 D'autres normes, purement matérielles, jouent un rôle important : la diffusion des plumes métalliques dès le milieu du XIXe siècle (de même que celle des ardoises) permet de systématiser l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, en facilitant à son tour l'accès à cette dernière (on n'a plus à tailler les plumes, les gestes à effectuer sont plus simples, la calligraphie perd du terrain, etc.), tandis que le coût des cahiers est divisé par dix grâce au papier de cellulose.

9 On atteint un second niveau d'explication lorsqu'on s'intéresse aux normes extérieures à l'école et à leur intervention, qui ne va pas sans adaptations réciproques, sur les dispositifs scolaires. Ce sont d'abord, ne l'oublions pas, des normes sociales, puisque les changements internes se produisent parallèlement à l'extension de la scolarisation et de l'alphabétisation, qui s'imposent à tous les enfants et pour toute la durée de l'enfance. Ce sont ensuite, et surtout, des normes culturelles, portées par la dynamique, bien étudiée par les historiens de la culture, qui fait refluer la lecture *intensive*, propre aux sociétés anciennes et aux contextes religieux (lecture oralisée sans écriture), au profit d'une lecture *extensive*, utile socialement ou profitable aux personnes désireuses de s'approprier les savoirs profanes ou de goûter solitairement les récits intéressants : une lecture vecteur d'émotion plus que pourvoyeuse de foi et de vérité. Dans la pratique, la différence, qui ne cessera de s'approfondir, sépare une lecture lente, collective, oralisée, et une lecture plus rapide, individuelle, silencieuse. Ce renversement explique que les savoirs scolaires s'affranchissent à la fois du latin – évolution majeure qui, bien sûr, a elle-même d'autres causes – et de la lecture orale traditionnelle. Le même contexte fait ressentir la nécessité d'un apprentissage de la rédaction, en français par conséquent, où la connaissance de l'orthographe est requise ; d'où, à terme, l'importance de la dictée. Cet apprentissage, qui intègre descriptions, récits, lettres, nouvelles du journal, etc., est typique de l'école primaire, donc sans commune mesure avec les humanités du secondaire.

10 Cela aboutit à la situation du début du XXe siècle. Lecture et écriture de l'école communale, étayées sur les méthodes modernes et la syllabation exercée sur des mots, des phrases et des textes dont le sens surgit sous les yeux des élèves, servent alors à acquérir d'autres connaissances, loin de la religion, à mesure qu'on « monte » dans le cursus qui dure cinq années : l'histoire, la géographie, les sciences, des éléments de morale, et une approche de la littérature nationale sur la base de textes canoniques admirés, qu'on récite en « mettant le ton ». L'esprit pédagogique du temps se résume à l'opposition de la mémoire et de l'intelligence

11 On ne donne ici qu'un aperçu restreint des résultats de ce livre, dans lequel la question des techniques ne se sépare pas de celle de la culture scolaire. Le public – qu'on souhaite le plus nombreux possible – y découvrira aussi l'histoire récente, où l'on voit poindre nos actuels débats (sur les méthodes analytiques ou synthétiques, sur la lecture à voix haute ou silencieuse, sur l'échec et la réussite des jeunes lecteurs, etc.). Disons, pour finir, qu'un des grands mérites scientifiques du travail d'A.-M. Chartier tient à ce qu'il met en relation des phénomènes normatifs hétérogènes, dispersés dans l'école et hors l'école, entre lesquels la relation n'est pas de « transposition », et restitue ainsi les

activités concrètes de la lecture tout en dégageant leur *signification culturelle* – on pourrait dire : la teneur, ou même la saveur, des appropriations scolaires de l'écrit. Savoir lire, apprendre à lire, ne sont donc pas des capacités et des savoirs invariables dans le temps ; ce sont des activités contextualisées, changeantes dans leurs modalités comme dans leurs finalités. De ce fait, on ne saurait les déduire en totalité de ce qui se présente aujourd'hui comme des *disciplines* instituées (« lecture », « calcul », « français », etc.). Là s'apprécie également la démarche, qui vise à étudier des complexes de normes, internes et externes, éprouvées pendant un temps comme des évidences. En fonction de ces évidences (jamais définitives), les usages adoptés par les maîtres et les écoliers (épeler, réciter, copier, etc.) peuvent, dans certaines limites, porter des finalités, véhiculer des idéaux et créer ainsi des figures de lecteur (le chrétien obéissant, le citoyen éclairé, le consommateur critique...), toutes choses auxquelles les études historiques et didactiques ne sont pas toujours attentives.

NOTES

1. Notamment dans plusieurs études de Dominique Julia : « Livres de classe et usages pédagogiques » *in* Henri-Jean Martin et Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, Paris, Promodis, 1984, t. II ; « L'apprentissage de la lecture dans la France d'Ancien Régime » *in* Anne-Marie Christin (dir.), *Espaces de la lecture*, Paris, BPI/Retz, 1988.