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

*Teaching materials for learning to read in post-colonial Brazil: legacies and
innovations (1840-1960)*

*Pädagogische Hilfsmittel zum lesenlernen im postkolonialen Brasilien : Erbe und
Neuerungen (1840 - 1960)*

*Materiales didácticos para enseñar a leer en el Brasil post-colonial : herencia e
innovaciones (1840-1960)*

Isabel Frade

Traducteur : Nina Trevisan



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2656>

DOI : [10.4000/histoire-education.2656](https://doi.org/10.4000/histoire-education.2656)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 69-94

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Isabel Frade, « Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial :
héritages et innovations (1840-1960) », *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/
2656](http://journals.openedition.org/histoire-education/2656) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2656>

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

Isabel FRADE

L'histoire de l'alphabétisation au Brésil se déroule dans un pays qui a dû faire face à la croissance massive de sa population du fait de l'immigration : 3,2 millions d'habitants en 1800, 10 millions en 1870, 30 en 1920, 70 en 1960. En 1881, la loi d'Empire, qui donne le droit de vote aux anciens esclaves et affranchis, le retire aux illettrés qui constituent à l'époque 85% des adultes. En 1900 comme en 1920, ils représentent 65% de la population, 56% en 1940, 33,6% en 1970¹, avec des écarts persistants entre Sud et Nordeste, entre villes et périphéries, du fait de l'inégale avancée d'un réseau scolaire qui relève de multiples tutelles (États, municipalités, communautés locales, ordres religieux, groupes linguistiques, associations, simples particuliers). Écrire l'histoire de l'alphabétisation demande de retrouver des sources dispersées entre de multiples fonds de documentation et d'archives. La production bibliographique brésilienne s'est d'abord intéressée aux sources imprimées qui permettent de connaître les prescriptions institutionnelles et les supports de travail, à travers les textes officiels et les manuels scolaires. La lecture des revues a permis de reconstituer certains débats pédagogiques, mais elles informent surtout sur les

1 Données historiques du recensement, Institute Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 1997, in Bartolomé Bennassar, Richard Marin, *Histoire du Brésil 1500-2000*, Paris, Fayard, 2000, p. 600 et 604.

États² qui se voyaient comme des modèles à imiter (États de Rio, de São Paulo, du Minas Gerais). Un premier bilan national des recherches a été fait par le SIHELE³ dont l'objectif est de parvenir à une vue d'ensemble pour tout le Brésil⁴. Il s'agit d'un chantier en cours, comme le montre cette contribution⁵.

Pour les historiens de l'éducation qui veulent confronter les discours sur l'alphabétisation aux pratiques d'enseignement, le matériel pédagogique conservé ou décrit constitue une des sources privilégiées. Étudier les supports scolaires d'apprentissage suppose cependant de les décrire en saisissant la complexité de leurs rapports avec la culture écrite⁶ et le monde pédagogique ou éditorial. La prudence est de mise pour définir, selon le contexte et la période de l'histoire, ce qu'on appelle au Brésil « matériel didactique » ou « livre didactique », désignation habituelle de ce qu'on appellerait, en France, « matériel pédagogique » ou « manuel scolaire ». S'agissant des outils pour apprendre à lire au début du XIX^e siècle, l'usage même de l'expression « livre didactique » sous laquelle ont souvent été rangés les supports d'alphabétisation⁷, ne doit pas induire une image réductrice des outils et donc des pratiques scolaires qui leur sont attachées :

« Le livre didactique, ce peut être une table, un calque, une brochure, un support destiné à instruire, ou simplement convenable pour instruire. Ce peut être aussi, comme les études le montrent, une collection de manuscrits, comme des extraits de documents notariés privés, [...] des imprimés dont "la lettre semble manuscrite", mais aussi des livres de la doctrine chrétienne, des grammaires, des exemplaires de la constitution, des affiches avec différentes combinaisons de syllabes »⁸.

2 José Gondra, Carlos Vieira, « Mapas da produção em História da Educação », in José Gonçalves Gondra (dir.), *Pesquisa em história da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p. 7-16; Isabel Alves da Silva Frade, Francisca Pereira Maciel (dir.), *História da Alfabetização: produção, difusão et circulação de livros (MG/RS/MT, séc. XIX e XX)*, Sografe, 2006.

3 Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. 1^{er} congrès en 2010.

4 Maria de Rosário Longo Mortatti (dir.), *Alfabetização no Brasil. Uma história de sua história*, FFC/UNESP, 2011.

5 Ce travail a été réalisé avec l'aide du Conseil national de développement scientifique et technique du Brésil.

6 Diana Gonçalves Vidal, « Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares » in Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin (dir.), *A cultura escolar em debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*, Campinas, Autores associados, 2005, p. 3-30.

7 Les psautiers et les catéchismes ont longtemps été « oubliés » dans les répertoires des outils d'enseignement, constitués à partir des catégories scolaires en usage à la fin du XIX^e siècle. Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale ». *Histoire de l'éducation*, n°9, 1980, p. 1-25 et Alain Choppin (dir.), Les manuels scolaires. États et sociétés XIX^e-XX^e siècles, *Histoire de l'éducation*, n°58, mai 1993.

8 Antonio Augusto Gomes Batista, Ana Maria de Oliveira Galvão, *Livros escolares de Leitura no Brasil*

On ne peut d'ailleurs s'interroger sur ce matériel sans le rapporter aux conditions locales l'enseignement. Même si l'ère coloniale a eu des écoles royales et des maîtres particuliers, c'est sous l'Empire que se constitue l'école brésilienne avec, en 1827, une loi qui régleme l'éducation au niveau national. Cependant, l'administration des écoles et l'organisation pédagogique furent confiées aux provinces en 1834 et sous la 1^{re} République (1889-1930), les États qui succédèrent aux provinces conservèrent cette responsabilité. Malgré la circulation des modèles, ce furent donc les Directions de l'Instruction de chaque État (aujourd'hui les Secrétariats de l'Éducation) qui ont défini les orientations et les réformes de l'offre d'alphabétisation, ainsi que les commandes de matériel. Ce système fédéral a produit dans chaque État des politiques scolaires variant selon les ressources économiques, la demande sociale, le partage des « clientèles » dans les réseaux préexistants (municipaux, religieux, émanant de communautés ou de particuliers). Les écoles sous tutelle fédérale (comme les écoles militaires) ou sous tutelle directe de l'État où elles sont implantées (écoles « estaduais ») sont peu nombreuses, car la gestion du primaire est faite à l'échelle des municipalités qui financent les bâtiments, négocient avec les syndicats et les éditeurs, recrutent et rétribuent les maîtres. Pour des motifs financiers, ceux-ci ont en général deux classes, une le matin, une l'après-midi (ou de jeunes adultes le soir) dans des niveaux et des établissements publics ou privés. Ces politiques scolaires locales font partie des programmes électoraux, même si les enjeux ne sont pas les mêmes pour la ville de São Paulo, qui scolarise autant d'élèves que la Suisse et les municipalités de la périphérie ou de l'intérieur. La coexistence de régimes diversifiés est donc la règle : dans les régions rurales de l'état de São Paulo et de Rio, par exemple, l'habitat dispersé et les distances entre les fermes ont permis, jusqu'aux années 1980, la survie d'écoles « des premières lettres » où des « maîtresses » instruisaient chez elles les enfants du voisinage, sans autre qualification que leur propre cursus primaire. Dans le nord du Brésil, pour les jeunes chargés de classe à la sortie des anciennes écoles normales, la licence universitaire requise depuis 2006 est « en cours d'acquisition ». Dans un tel patchwork de situations, l'identité des lieux d'enseignement est façonnée par les relations avec les familles, les usages

elementos para uma história. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p. 13-14. Sur les désignations : *tabula* a été traduit selon les contextes par *table* (au sens de l'expression de « table de multiplication ») ou *tablette*, lorsqu'on désigne plutôt le support rigide ; *transferido* désigne l'usage d'un transparent. Nous avons traduit « livre didactique » par manuel scolaire, sauf dans les cas (comme dans cette citation) où le contexte ne le permet pas.

habituels des espaces et du matériel qui font «le quotidien de la salle de classe» dans l’alphabétisation des novices⁹ aujourd’hui comme hier. Des études s’attachent à restituer cette culture primaire, sans s’en tenir aux seules écoles publiques¹⁰.

Outre la variété des supports (lettres, tableaux, tables, magazines, livres, affiches), il est nécessaire de prendre en compte leur mode de production et de reproduction (manuscrit, imprimé), la présentation matérielle et graphique qui détermine les pratiques. En effet, à travers ces supports et leurs usages, sont en jeu les méthodes d’alphabétisation suivies. Le terme de «méthode» est cependant ambigu, car il peut renvoyer à une position éducative ou épistémologique, concernant la transmission du savoir (méthode intuitive ou rationnelle, etc.), à un mode particulier d’organisation du travail scolaire (méthode individuelle, méthode mutuelle/monitoriale, méthode simultanée). Enfin, on parle de méthode de lecture (alphabétique, syllabique, phonique, la méthode des mots entiers, la méthode synthétique, analytique, globale, etc.). On peut (ou non) inclure ce qui relie ou sépare l’enseignement de la lecture et l’enseignement de l’écriture dans le processus d’alphabétisation. Dans la «méthode» d’un manuel, toutes ces dimensions se trouvent ou peuvent se trouver en interférence. Tant que certains outils perdurent (par exemple, les tables de syllabes), il est probable que les usages et procédures qui leur sont liés perdurent aussi (épeler les syllabes par rangées ou par colonne). Quand ils disparaissent des inventaires, c’est sans doute que les pratiques correspondantes sont condamnées à disparaître ou à se transformer. Pour restituer ces pratiques, le risque est toujours de surestimer le poids du matériel commercialisé, bien mieux conservé¹¹ que les supports fabriqués par les maîtres (affiches, modèles d’écriture, etc.) ou peu à peu exclus de l’école (catéchismes, écrits sociaux). Ce sont ces supports que nous présentons d’abord (partie 1), avant les manuels imprimés, d’abord inspirés par les modèles venus de France et du Portugal (partie 2), puis à partir des années 1900, des États-Unis (partie 3).

9 Eliana Borges, Artur Morais, Andréa Brito «As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?», *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n° 38, 2008, p. 252-264.

10 Diana Vidal Gonçalves (dir.), *Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. vol. 1, Campinas, Mercado de Letras, 2006.

11 Les collections de manuels ont constitué les premiers fonds des différents musées de l’éducation brésiliens, ou des centres de documentation sous tutelle scientifique, destinés à préserver le patrimoine, faciliter les recherches et offrir des ressources aux maîtres, comme le Centro de Documentação e Memória de l’UFMG. Le Museu da Escola (www.fae.ufmg.br/portalmineiro) ouvert à Belo Horizonte en 1994, a été imité dans de nombreux états brésiliens. Les catalogues de ressources sont consultables en ligne et ces musées ou centres de documentation ne cessent d’enrichir leurs fonds virtuels (documentation et archives numérisées).

I- Avant 1867 : apprendre à lire sans manuels

1. L'utilisation de manuscrits pour apprendre à lire

De nombreuses mentions dans les mémoires et rapports d'inspection attestent l'usage de manuscrits, de syllabaires et tableaux alphabétiques, imprimés ou manuscrits, ainsi que des catéchismes¹². Ces mentions sont toujours assorties de stigmatisations émanant du monde éducatif à l'égard des méthodes sous-jacentes, jugées archaïques. Cependant, les questions que posent ces usages dépassent le champ éducatif : l'histoire du livre et la sociologie des textes nous ont appris à chercher les continuités existant entre les formes textuelles et leur présentation matérielle, l'histoire de la culture écrite s'est souciée des facteurs qui expliquent la diffusion et l'usage persistants des divers types d'écrits et de leurs supports¹³.

De nombreuses recherches sur l'histoire du livre et de la lecture au Brésil¹⁴, sur l'histoire de l'éducation et de l'alphabétisation à l'époque post-coloniale¹⁵, ont souligné la précarité des imprimés présents dans les écoles. Une thèse inventoriant les supports d'alphabétisation du XIX^e siècle cite les manuscrits qui circulent dans l'espace domestique (les « papiers » de famille) et quatre sortes d'imprimés : les « simples imprimés », les « catéchismes, livres de prières ou livres de messe », « les livres de lecture et les manuels encyclopédiques », « les grammaires ou livres de référence »¹⁶. La première catégorie est définie par l'auteur comme :

« les simples imprimés dont l'objectif est la présentation directe de l'alphabet, généralement imprimé sous diverses formes, capitales, minuscules, lettres moulées (caractère romain) ou cursives, fréquemment suivi de quelques combinaisons syllabiques et de mots simples ou de noms propres ; ce type de support

12 L'enseignement de l'écriture demeure longtemps disjoint de celui de la lecture, malgré l'effort de la méthode mutuelle pour favoriser une écriture précoce des élèves.

13 Donald F. McKenzie, *La bibliographie et la sociologie des textes*, Paris: Cercle de la Librairie, 1991; Roger Chartier, *Os desafios da escrita*, São Paulo, UNESP, 2002.

14 Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *A formação da leitura no Brasil*, São Paulo, Attica, 1996; Laurence Hallewell, *O Livro no Brasil (sua história)*, São Paulo, EDUSP, 2^e éd. 2005 [1985]; Anibal Bragança, Marcia Abreu (éd.), *Impresso no Brasil. Dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, UNESP, 2008.

15 Cleonara Schwartz, Eliane Peres, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (dir.), *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*, Vitória, ES, EDUFES, 2010; Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Francisca Izabel Pereira Maciel (dir.), *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros*, MG/RS/MT – Séculos XIX e XX, Belo Horizonte, UFMG/CNPq., 2006; Maria do Rosário Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*, São Paulo, UNESP, 2000.

16 Fernando Vojniak, *O império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX*, thèse de doctorat, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012, p. 77- 78.

faisait davantage appel au visuel qu'au discursif (textes moraux, idéologiques ou informatifs), était imprimé en quelques pages, souvent in-folio. Par exemple, "Cartas de ABC" [Cartes¹⁷ d'ABC], "Cartas de Nome" [Cartes de Noms], "silabários" [syllabaires], "Murais" [affiches] et "abecedários" [abécédaires]¹⁸.

Les études sur la culture écrite et l'histoire de la lecture soulignent aujourd'hui les passerelles existant entre le monde du manuscrit et celui de l'imprimé : le rôle du manuscrit dans l'introduction de la lecture et de l'écriture à l'école ne doit pas être sous-estimé. Si on rappelle qu'au Brésil le mode individuel d'enseignement a traversé le XIX^e siècle, des raisons pratiques (facilité d'accès, modes de transmission) peuvent expliquer sa large utilisation. Voici les instructions données ainsi par un auteur¹⁹ en 1832 pour produire ces feuilles cartonnées faites à la main (ce qui ne signifie pas qu'elles soient en écriture cursive) :

« Les Cartes de Noms [...] seront tracées pour durer, soit sur des surfaces de carton blanc, soit sur du papier épais collé sur de fines lames de bois. Une fois la carte prévue pour la leçon tenue à une distance et hauteur suffisantes, le chef du banc ou du groupe pointant sa baguette vers une syllabe ou un nom, donne le signal à tous les élèves, ou seulement à certains, qui doivent répéter. [...] Pour éviter que les cartes ne soient salies, ne pas oublier ce moyen : les coller sur de fines lames de bois emmanchées dans un mince étui; l'enfant, tenant celui-ci de la main gauche, aura dans la droite son pointeur, pour aller dire les noms »²⁰.

L'usage de manuscrits en cursive peut provenir du manque d'imprimés, mais aussi de la nécessité d'exercer l'habileté à lire les manuscrits. Ces cartes étaient, semble-t-il, utilisées à l'étape de lecture qui succédait à l'entraînement sur les cartes de lettres, de syllabes, de noms. Nous avons des indices prouvant que celles-ci pouvaient être de la main du maître. Commentant les souvenirs de João Lourenço Filho, élève d'une école primaire pauliste en 1875, Samuel Pfrom Neto note que :

17 NDT : nous avons traduit « carta » [de ABC, de Silabas] par le mot « carte », ses dimensions se tenant entre la « carte » à jouer et la « carte » de géographie. Il s'agit de supports souvent cartonnés, d'assez grande dimension, présentant des listes ou des tableaux de lettres, lisibles par toute la classe, mais qui ne sont pas les tableaux affichés au mur. Le mot « cartilha » (petite carte) désigne ce qu'on appelle en français « livret » ou « méthode de lecture » ou abécédaire, puisqu'il s'agit d'un ensemble de « petites » cartes, réunies dans une brochure de petit format. Le sens usuel du mot « carta » est « lettre » (courrier, missive).

18 Fernando Vojniak, *O império das primeiras letras*, op. cit.

19 Fernando Vojniak, , *O império das primeiras letras*, op. cit., cite l'ouvrage de Jose da Costa Azevedo, *Lições de instrução elementar ás suas filhas Maria e Maria Júlia. Lições de Ler* [Leçons d'instruction élémentaire à ses filles. Leçons de lecture], Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1832.

20 Fernando Vojniak, *O império das primeiras letras*, op. cit., p.211.

«le maître préparait un ABC manuscrit, sur une feuille de papier qui se tenait par “une poignée, pour ne pas salir”. Après la carte de l'ABC [l'alphabet], la carte du B-A Ba débutait la série bien longue des cartes de syllabes. Ensuite venaient la carte de noms et enfin les cartes “du dehors”. [...] Ces cartes “du dehors”, qui avaient été prêtées au maître, servaient à exercer les élèves aux difficultés des lettres manuscrites [...]. Les enfants avaient le droit de choisir et ils préféraient celles qui avaient un plus grand format, mais un moindre contenu»²¹.

Par ailleurs, l'usage du manuscrit évolue en rapport avec la diffusion de l'imprimé, perçue par les maîtres comme un signe du progrès. Hormis de possibles éditions clandestines, il n'y eut pas d'autorisation d'imprimer sur les terres brésiliennes avant l'arrivée de la Cour portugaise en exil en 1808. En 1871, alors que des éditeurs étaient installés au pays depuis plus de 60 ans, Abílio César Borges, un des principaux auteurs de manuels scolaires sous l'Empire, dénonçait le manque de livres d'alphabétisation et dans l'introduction à son *Troisième Livre de lecture* [*Terceiro Livro de Leitura*] condamnait encore l'usage des manuscrits :

«Dans la province de Bahia [...], la proportion de livres distribués ces neuf dernières années a été d'environ 1 livre pour 500 garçons [...]. Ce qui veut dire que la majeure partie des enfants apprennent à lire sans livre, se servant seulement des livrets [cartilhas] du Père Ignacio, de billets et de lettres (avec Dieu sait quelle écriture et quelle orthographe!), des gazettes fournies par leurs parents, ou de vieux autographes, en général indéchiffrables, que leurs maîtres tiennent des notaires du lieu!»²².

L'utilisation de manuscrits, indice de pauvreté, montre aussi qu'une culture manuscrite concomitante de celle de l'imprimé perdure dans l'école. Quand un maître, cité par A. Batista et A. M. Galvão, demande des calques, des tables de lettres de forme manuscrite, ceci indique des finalités pédagogiques, mais aussi un univers visuel et graphique avec lequel l'imprimé doit dialoguer²³. Cette culture se combine à l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture aux débutants qui gagne en importance avec les ouvrages de Felisberto de Carvalho (1867) et d'Hilário Ribeiro (1880).

21 Samuel Pfrom Neto, Nelson Rosamilha, Cláudio Zaki Dib, *O livro na educação*, Rio de Janeiro, Primor, INL, 1974, p. 159.

22 Cité par Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *A formação da leitura no Brasil op. cit.*, p. 195.

23 Cité par Antonio Batista, Ana Maria Galvão, *Livros escolares de Leitura no Brasil elementos para uma história, op. cit.*, p. 12.

2. Les tableaux, tables et autres supports qui ne sont pas des livres

L'usage au XIX^e siècle, de matériels comme les « tábuas » [tableaux ou planches] et les « tabelas » [tables ou palettes] est mentionné dans les recherches en Europe comme au Brésil²⁴. Son emploi est très répandu en 1830 dans l'État du Minas Gerais, comme en témoigne cet inventaire :

« 150 tablettes, 49 non clouées et 101 en place sur des tableaux, la plus grande partie de ces dernières en fort mauvais état; 53 calques, 22 déjà usés, 31 neufs; [...] 31 recueils de Doctrine Chrétienne, 23 de grammaires, 28 exemplaires de la constitution de l'empire : 22 en brochure, et 6 à clouer sur des tableaux; 12 recueils d'arithmétique »²⁵.

Ce qui nous a valu un tel inventaire vient de la mise en œuvre de l'enseignement mutuel. L'intense propagande en faveur de la méthode mutuelle et de ses avantages, conduisit l'empereur Pedro 1^{er} à la rendre obligatoire dans toutes les écoles publiques de l'empire en 1827. Des motifs économiques et la décentralisation expliquent son déclin à partir de 1840, au profit du mode simultané ou individuel²⁶. D'autres documents montrent aussi les obstacles à sa mise en œuvre : les écoles mutuelles avaient été conçues pour encadrer des effectifs très importants et au Brésil, les écoles de plus de cent élèves sont aussi rares que les maîtres qualifiés pour travailler selon ce modèle. Cependant, « des pratiques et des exercices scolaires préconisés furent adoptés de sorte que, dans une certaine mesure, ils persistèrent jusqu'à aujourd'hui ²⁷ », imprégnant le vocabulaire et les références pédagogiques ordinaires. Si la méthode mutuelle ne réussit pas s'instituer, son matériel finit par créer une tradition d'usage.

C'est le cas des tables : dans la documentation analysée, le mot désigne à la fois un support [plus ou moins rigide], un type de genre textuel [une présentation d'écrit – lettres, syllabes, mots – organisé en lignes et colonnes] et une méthode [impliquant des modalités de lecture à voix haute, collective ou individuelle et

24 Pour l'Espagne, Agustín E. Benito, *La cultura material de la escuela*, Berlanga, CEINCE, 2007, pour la France, Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris : Retz, 2007. Pour le Brésil, A. G. Batista, A. M. de Galvão, *Livros escolares de Leitura no Brasil elementos para uma história*, op.cit., p. 12.

25 Cité par Antonio Batista, Ana Maria Galvão, *Livros escolares de Leitura no Brasil elementos para uma história*, op. cit., p. 12.

26 C'est l'interprétation de Diana Vidal et Luciano Faria Filho, *As lentes da história estudos de história e historiografia da educação no Brasil*, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

27 Maria Helena da Câmara Bastos, «O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854)» in Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (dir.), *Histórias e memórias da educação no Brasil. Século XIX*, Petrópolis, RJ. Vozes, vol. 2, 2007, p. 49.

une progression], du fait que la terminologie adoptée a continué d'être celle des instructions données pour organiser les classes d'enseignement mutuel.

S'agissant du mode de (re)production, les tables et tableaux pouvaient être des feuilles séparées aux formats hétéroclites, imprimées ou manuscrites, témoignant de la continuité avec la tradition de l'écriture à la main. Des raisons économiques peuvent expliquer leur emploi à la place du livre. Les tableaux muraux imprimés utilisés pour faire travailler les enfants en groupe, ainsi que l'oralisation collective pendant les leçons, permettaient de retarder le recours au livre et diminuaient d'autant «les dépenses de livres, de papier, d'encre et autres fournitures, réservés aux élèves les plus avancés»²⁸.

Les inventaires et les demandes des maîtres de la province du Minas Gerais montrent qu'il existait un matériel standard et peut-être imprimé pour les exercices, mais en 1832 une correspondance souligne qu'il a été nécessaire «d'écrire à la main les tables pour faire lire les premiers bancs»²⁹. La question reste donc ouverte sur leur usage en classe (individuel ou collectif). On peut penser qu'un maître pouvait, soit copier et faire reproduire quelques exemplaires pour une classe, soit recourir au marché scolaire existant pour réclamer des exemplaires imprimés standardisés. À lire les demandes des maîtres et le nombre de tables réclamées, l'usage était alors individuel.

En même temps qu'un support, la «table» est aussi un dispositif graphique spécifique, avec sa disposition à double entrée, en rangées et colonnes. Il faut se demander quelle culture graphique et intellectuelle ces procédures supposent. D'après les demandes et inventaires des maîtres du Minas Gerais, l'exigence de tables séparées pour les différents contenus, indique qu'il s'agissait d'une feuille volante, peut-être cartonnée, pour une lecture de type intensif avec des manipulations fréquentes. Dans un inventaire, vers 1832, on rencontre l'expression «67 tablettes pour tables»³⁰. Ce grand nombre laisse supposer un usage individuel et même simultané, pour une classe organisée par bancs (qui regroupent des élèves de même niveau). Ces supports pour feuilles volantes peuvent avoir servi à améliorer leur manipulation et leur conservation : manipuler des feuilles

28 Maria Lucia Spedo Hilsdorf, *História da Educação Brasileira: Leituras*, São Paulo, Cengage Learning, 2011, p. 44.

29 Luiz Fortunato de Souza Carvalho, *Maître d'enseignement mutuel*, 1832. Arquivo Público Mineiro. pp. 1/42. Caixa 01 Envelope: 47. Folha 1.

30 Demande du maître Luiz Fortunato de Souza Carv. Arquivo Público Mineiro. Identificação: pp. 1/42 CX. 01 Envelope: 47.Fl. :2.

volantes demande plus de précaution que feuilleter un livre où ces tables sont reproduites page après page.

Dans la documentation du Minas Gerais, on a des informations sur la spécificité de chaque «table», qui pouvait être utilisée séparément. On voit, par exemple, dans la demande d'un maître, une progression qui est exactement celle qu'on décrit pour les classes d'enseignement mutuel :

«Tables des formes de l'alphabet, autres³¹ des caractères numériques, autres des syllabes de deux lettres, autres de trois, autres de quatre, autres de cinq, autres contenant les articulations principales avec la division en syllabes [...]. Ouro Preto, 3 mai 1832, Luiz Fortunato de Sz^a Carv³²».

Toutefois, les «tables» ne semblent pas avoir été réservées à l'enseignement mutuel, comme nous le montre un exemple français. Dans une annonce du catalogue français Deyrolle (1889) sur la 4^e de couverture, la *Méthode Néel* promet d'enseigner la lecture courante au moyen de deux tables, assorties de cartons mobiles et des collections de syllabes, que l'on peut voir en deux versions : une pour les écoles urbaines, lisible par cent élèves à la fois, de 2,56 m de haut et 1,56 m de large, et une autre pour des écoles rurales, de 1,08 m de haut et 0,78 m de large, lisible par 20 élèves. Dans la reproduction de la table faite en 4^e de couverture, on peut voir la différence de couleur utilisée pour différencier les voyelles (en rouge) et les consonnes (en noir). Or, à la date de cette publicité, la méthode mutuelle a été abolie, les écoles françaises sont équipées de livres et pratiquent la méthode simultanée³³ : la publicité montre que l'outil «table» est alors indépendant de la méthode mutuelle ou du manque de manuels. Il est proposé comme un choix pédagogique, jugé plus efficace que le livre ou venant en complément de lui (le maître pointe les syllabes sur lesquelles tous les élèves doivent fixer les yeux, avant de les renvoyer à leur manuel). Ainsi les termes «tables» et «cartes» désignent tantôt des feuilles volantes, cartonnées ou non, tantôt les livres eux-mêmes, tantôt le mode de transmission, montrant la force des certaines traditions fixées dans la nomenclature et les usages³⁴.

31 Le terme «ditas» traduit par «autres», évite de répéter le mot «tables» dans les demandes, dans les documents du temps.

32 Arquivo Público Mineiro. Identificação : pp.1/42. CX.01 Envelope : 47.Fl.3.

33 François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, 1999 ; Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007.

34 Antonio Vinão Frago, «Del periódico a la Internet. Leer y escribir en los siglos XIX e XX», in Antonio Castillo Gómez, *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, Gijón, ediciones Trea, 2010, p. 317-381. L'auteur montre la force des désignations usuelles, quand

3. Les supports pour alphabétiser les enfants en milieu familial

Le matériel pour les familles constitue un autre domaine : selon les périodes, l'enseignement de la lecture a pu entretenir des liens plus ou moins étroits, plus ou moins réguliers avec le livre et son usage, selon qu'il circule à l'église, à la maison ou à l'école. On trouve cités des jeux ou des constructions (les alphabets en lettres mobiles qui avaient été des innovations du XVIII^e siècle en Europe) et des alphabets luxueux destinés au XIX^e siècle à des familles aisées³⁵. Il faut donc tenir compte des circuits de distribution pour éviter d'associer de façon restrictive les supports d'alphabétisation au matériel scolaire. Au Brésil en 1866, les données publicitaires de l'almanach Laemmert sur le matériel d'alphabétisation peuvent être lues tantôt comme une réponse au manque de livres, tantôt comme une aide pour un apprentissage ludique, tantôt comme destinées à l'éducation familiale. Ainsi, l'annonce suivante, qui présente le *Nouvel alphabet pittoresque* :

« pour apprendre à lire aussi bien la lettre romaine que manuscrite, illustrée pour faciliter la compréhension des enfants, avec la reproduction d'animaux, d'oiseaux, de poissons, de fleurs et de fruits, et de bien d'autres objets supérieurement colorés, huit cartes à l'intérieur d'un élégant coffret peint, 3 \$ 000. Il n'y a rien de plus beau et utile à offrir aux enfants que cet alphabet pittoresque, [...] qui offre aux parents tant d'occasions de leur donner des explications instructives »³⁶.

Quant aux innovations sous forme d'appareils visant à améliorer l'apprentissage, on peut citer « l'Électrodidascal », invention d'Isidore Pinho, dont les cylindres mus par attraction magnétique combinaient des phrases et des petites histoires. L'appareil avait été testé par Ruy Barbosa, traducteur et adaptateur des *Leçons de choses* de Calkins. João Kopke, éducateur et fondateur de l'École de la Neutralité, d'inspiration positiviste (São Paulo, 1884), éminent auteur de livres didactiques, adapta le mécanisme pour proposer une machine à alphabétiser :

« L'électricité appliquée à l'enseignement :

[...] Comme accessoire à l'Électrodidascal, le Syllabateur-Épellateur-Kopke, complète l'ensemble. C'est un cadre contenant, au centre, une règle fixe ; – à droite, une autre pivotant dans les deux sens et à gauche, sept autres identiques

il souligne que les « cartillas y cartones » (livrets et cartons) disparaissent progressivement, mais que ces dénominations perdurent pour désigner des titres de livres de lecture (p. 315).

35 Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984.

36 Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *A formação da leitura no Brasil*, op. cit., p. 193.

tournant sur un pivot. Sur la première sont écrits des mots entiers, et sur celles qui suivent, les mêmes mots dans le même ordre, chaque lettre qui les compose sur une des règles. En écartant les règles mobiles, on décompose les mots en syllabes ou en lettres, pour l'exercice de vocalisation ou d'épellation, en même temps que la rotation permet d'isoler, à volonté, voyelles et consonnes. L'idée d'appliquer l'électricité à l'enseignement n'a encore été pratiquée, à ce qu'on sait, dans aucun autre pays; dans le cas présent, on peut considérer le gain final comme un véritable succès, puisqu'il fournit aux élèves autant de travail matériel qu'il en ôte au maître, sans compter l'avantage pour l'ambiance de la salle de classe, pure de toute particule de craie. Le Dr Kopfe nous informe qu'il tient l'appareil à disposition de qui veut l'examiner, se prêtant à donner des explications précises sur la méthode objective de lecture à laquelle il est appelé à servir³⁷.

Séparer et réunir les éléments nécessaires à l'apprentissage de l'écrit, voilà ce que la machine promettait de faire à la place du maître. Pour assurer la pérennité des innovations, encore fallait-il qu'elles soient assez pratiques pour être adoptées à la maison ou en classe : de l'appareil de J. Kopke, aucune autre mention n'a été retrouvée que la notice de son invention. Plus tard, cet inventeur ne s'occupa plus que de produire des manuels, dont une série graduée qui eut un grand succès dans les écoles brésiliennes.

II- Les manuels venus d'Europe à partir de 1867 : modèles français et portugais

1. Les aspects textuels et formels

Les outils « hors les livres » sont sortis des mémoires quand les manuels sont devenus omniprésents. En présentant quelques manuels produits au Brésil à partir de 1867, nous ne confondons pas l'existence d'un outil et la réalité concrète de l'apprentissage. Après les manuels venus du Portugal³⁸, six ouvrages de grande diffusion font percevoir l'ouverture internationale de l'édition brésilienne et de ses auteurs, très informés de ce qui se fait ailleurs. Les trois premiers, Abílio et Ribeiro sous l'Empire de Pedro II (1867 et 1880), Carvalho sous la République (1892) ont tous été imprimés à Paris, même Ribeiro qui démarque le célèbre manuel portugais de João de Deus. Après 1900, les références ne

37 *Revista do Ensino. Publicação quinzenal*, 28 février 1887, propriété et direction du professeur Alcides Catão da Rocha Machado, p. 8 et 9.

38 Antonio de Araujo Travassos (1820), Luis Francisco Midosi (1831), Emilio Achilles Monteverde (1858), ou encore la *Método Castilho* (1846) et la *Cartilha Maternal* de João de Deus (1876). Sur ce dernier manuel, voir l'article de Justino de Magalhães dans ce numéro.

viennent plus d'Europe, mais d'Amérique du Nord. C'est l'arrivée en force des deux versions successives de la méthode globale (analytique puis sans analyse). Barreto (1907) adapte un manuel analytique, Fonseca (1940) et Casasanta (même date, mais édition imprimée en 1954) acclimatent de façon inventive la lecture *whole word* à la langue portugaise et à la culture enfantine brésilienne. Ces « méthodes globales » fort appréciées, subiront le discrédit de leurs homologues américaines, avec le retour vers les *phonics* dans les années 1960.

Premier livre de lecture à l'usage de l'enfance brésilienne, du Dr Abílio C. Borges (1867)

La production de méthodes de lecture brésiliennes s'installe à la fin de l'Empire. Même s'il n'est pas le premier à être diffusé nationalement, l'ouvrage d'Abílio Borges a fait date. Considéré comme le pédagogue de l'Empire, Abílio était en contact étroit avec le gouvernement impérial et plusieurs leçons de son manuel ont été testées, d'après les témoignages, sur les soldats analphabètes du premier bataillon d'infanterie : « En présence de sa Majesté l'Empereur, le Baron de Machaubas a donné hier un nouveau test de sa méthode de Lecture »³⁹. Elle s'adressait à des débutants, mais pas spécialement à des enfants.

Ce *Premier Livre* de 36 pages fut produit et composé à Paris en 1867⁴⁰. Bien qu'il cite plusieurs modèles européens, l'auteur n'innovait pas dans la méthode d'épellation, mais dans le vocabulaire quotidien utilisé, sous forme de dialogue comme dans les abécédaires décrits dans d'autres recherches, et ne se préoccupait que d'apprendre à lire (au sens d'alphabétiser). Le manuel commence par présenter l'alphabet par groupe de quatre lettres, mais au lieu de proposer des « cartes de syllabes », il opte pour des mots monosyllabiques⁴¹ qui peuvent ensuite se combiner dans un texte. Par exemple : « *Deus é bom. É bom pai. Quer ver Deus? Vá no céu* » [Dieu est bon, Il est bon père. Veux-tu voir Dieu? Va au ciel] ou « *O sol dá luz. Eu vi o sol. Quem mais viu? Só meu tio* » [Le soleil donne la lumière. J'ai vu le soleil. Qui l'a vu aussi? Seulement mon oncle]. Suivent des mots de deux syllabes, combinés aussi en textes.

Ainsi, en se servant de mots-syllabes signifiants, il cherchait à réduire

39 *Revista do Ensino, op. cit.*, p. 8.

40 *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*, Dr Abílio César Borges, Paris, Vve. J. Aillaud, Guillard E. C., 1867 (consultable à la BNF).

41 Ce recours aux mots monosyllabiques, très fréquent dans les *primers* en anglais, arrive en France sous le Second Empire, mais le portugais s'y plie plus aisément que la langue française.

le travail d'épellation et le temps d'apprentissage des mécanismes, tout en conservant la tradition graphique de séparer les syllabes par un espace. Trait hérité de la plupart des manuels, la division par un tiret ou un espace donne un repère visuel pour délimiter les unités à épeler, elle guide la relation entre le texte oral et écrit. Cette séparation syllabique se maintient tout au long du livre, même à la fin, sur les textes moraux et instructifs.

Ce *Premier Livre* ainsi que le *Second Livre de lecture* furent composés et imprimés en Europe, avec la participation probable de l'auteur pour la correction des épreuves et de la mise en page. La mention des idées circulant en Europe donnait sans doute plus de légitimité intellectuelle ou pédagogique à ses ouvrages, mais lorsque l'auteur référerait ses propres options aux innovations européennes, il s'agissait d'innovations pratiques, vues dans les classes. Son livre « a été composé selon ce que j'ai vu adopté avec d'immenses avantages dans les meilleures écoles de Londres et de Paris » (p. 3-4). Mais le mot « composé » peut aussi renvoyer aux aspects formels, puisque le livre a été produit par l'auteur (imprimé par la librairie V. J. Aillaud. Guillard E. C.) pendant son séjour à Paris : « ce petit livre ne parvient pas à faire ce qu'il y a de mieux dans le genre, du fait qu'il a été conçu et exécuté dans l'urgence, dans le peu de temps qu'a duré mon séjour à Paris ».

L'auteur montrait aussi qu'il connaissait les nouvelles tendances sur l'abandon de l'épellation, en mentionnant l'enseignement direct des mots appliqué en Allemagne et à Londres. Cependant, même s'il signalait ainsi l'émergence des méthodes analytiques dans l'enseignement de la lecture, il optait néanmoins pour l'épellation, prouvant ainsi à la fois son haut niveau de savoir pédagogique et sa prudence, peut-être en raison du public ciblé. Ce que souligna un commentaire de la *Revista do Ensino*, disant que sa méthode était « facile à appliquer, car elle n'exige du maître ni grande vocation, ni longues études ; ses résultats sont rapides, ne manquent pas de solidité, sans ennui, et par ailleurs, la Méthode Abílio suscite un grand intérêt chez les enfants »⁴².

Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro (1880)

Autour de 1880, Hilario Ribeiro produit sa *Méthode nationale*, au moment où finit l'Empire. La méthode adoptée dans la *Cartilha Nacional* fut appliquée au Lycée impérial des Arts et Métiers, dans la municipalité où résidait la Cour,

42 *Revista do ensino, op. cit.*, p. 8.

donc sous l'Empire, dans des classes publiques en présence des maîtres de l'établissement⁴³. Selon l'auteur, 32 leçons suffisaient pour faire accéder les élèves aux classes de lecture courante.

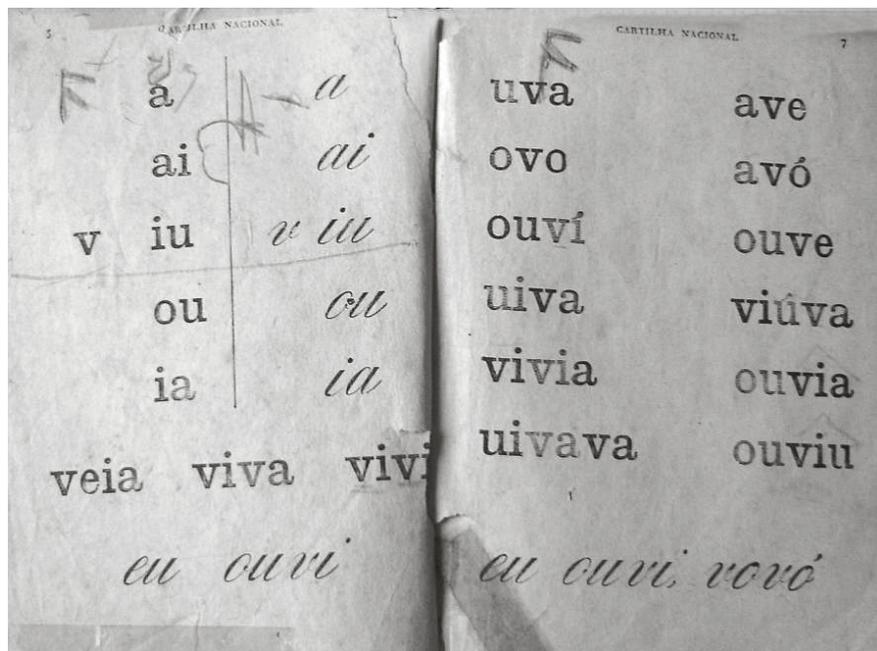
La méthode de Ribeiro, elle aussi imprimée en France, a reçu une médaille d'argent à l'exposition de Paris en 1889. En 58 pages, le manuel ne traitait que de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la progression des leçons se faisait suivant un critère linguistique et n'avait aucun projet d'instruction morale. Dans les quelques pages d'instruction aux maîtres, rien n'était dit sur les ouvrages ou influences étrangères, mais le manuel suivait de près le manuel portugais de João de Deus⁴⁴. Comme João de Deus, il s'appuyait sur l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture et organisait son ouvrage selon la valeur phonique des lettres, ce qui supposait que le maître ait auparavant entraîné à la découverte des sons au « tableau noir ».

L'imitation la plus visible de la *Cartilha Maternal* de João de Deus tenait à la typographie dont l'invention visuelle ouvrait un nouveau champ aux droits d'auteurs⁴⁵ : la page présentait des colonnes de mots entiers, écrits en deux types de caractères, « lizo » et « lavrado » [plein et creux]. Sauf à la fin du volume, tous les textes étaient présentés de cette façon, sans syllabes séparées ou autres stratégies graphiques. Le positiviste Antonio Silva Jardim, professeur d'école normale, fondateur de l'École de la Neutralité et propagandiste de la méthode de João de Deus, soulignait l'intérêt de cette option, qui rejetait l'habitude commune aux nombreux livres étrangers et brésiliens de séparer les syllabes par un tiret. On voyait ainsi les relations supposées entre le procédé visuel et la procédure mentale qu'il voulait provoquer : l'analyse et la synthèse, les deux opérations mentales jugées nécessaires pour apprendre à lire. L'unité matérielle du mot était rendue visible (ce qu'interdit le découpage syllabique), mais l'alternance des syllabes, marquée par la typographie, facilitait le décodage et l'oralisation. C'est le procédé utilisé par la *Cartilha Nacional*, alternant les syllabes en deux types de caractères. I. Trindade signale que dans ses éditions antérieures, le livre alternait les couleurs. Ce changement a-t-il été le fait de l'auteur, décédé

43 Hilário Ribeiro, *Cartilha nacional*, 246^e éd., São Paulo, Rio de Janeiro/Belo Horizonte, Livraria Francisco Alves, 1959. (Archive Museu da Escola, SEE/MG, Brésil). Sur la méthode : Iole Maria Faviero Trindade, *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas, ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Thèse de doctorat, faculté de l'éducation (Faced), Porto Alegre, UFRGS, 2001, p. 215-218.

44 Cf. l'article de Justino Magalhães dans ce numéro.

45 M. R. Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*, op. cit., souligne que dans l'exemplaire qu'elle a consulté, elle a trouvé l'information « tous droits réservés, y compris pour les distinctions syllabiques ».



Ill. 1. Hilário Ribeiro, *Cartilha nacional*. 246^e ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Livraria Francisco Alves, (c. 1880) réed. 1959. (Museu da Escola, SEE/ MG, Brésil).

en 1886⁴⁶? A-t-il été adopté en référence à la *Cartilha Maternal*, ou parce que la reproduction en deux couleurs coûtait trop cher?

En dépit des ressemblances avec João de Deus, il reste des différences (ill. 1) : H. Ribeiro, dans la page de gauche, utilise deux polices (une cursive imprimée imitant l'écriture continue et une police discontinue bas-de-casse ordinaire). C'est seulement sur la page de droite (p. 7), pour les mots à plusieurs syllabes, qu'on voit apparaître les types en corps « plein » et « creux » (striés). Ces deux corps n'avaient de fonction que pour la lecture, car s'agissant de l'écriture, l'auteur observait :

«c'est seulement après la leçon 4, quand les élèves sauront lire parfaitement les caractères romains comme la cursive, que le maître leur enseignera l'écriture au tableau noir, d'abord la lettre V, puis les mots formés avec elle»⁴⁷.

46 *Revista do Ensino*, op. cit., p. 6 : «Hilário Ribeiro – Nous avons été douloureusement atteint par la nouvelle de la mort prématurée du pédagogue national de grand mérite»

47 Cité in Iole Maria Faviero Trindade, *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas...*, op. cit., p. 218.

En cohérence avec ce qu'elle voulait mettre en vedette (consonnes ou digrammes), chaque leçon commençait par la lettre/consonne qui est l'objet de la leçon, non en haut de la page comme chez João de Deus, mais à côté de groupes de lettres prononçables qui complètent le mot. Dans les pages de droite, deux colonnes verticales répartissaient les mots imprimés (où alternent les syllabes en corps pleins et creux) et les mêmes mots en cursive imprimée. Ainsi, dans les pages de gauche, on trouvait une séparation spatiale des sons en fonction des lettres «prononçables» et à droite, ceci était masqué par l'utilisation des deux types de corps, pleins et creux. On voit ainsi comme les opérations mentales de synthèse et d'analyse étaient évoquées à l'aide de procédés graphiques différents.

La *Cartilha Nacional*, malgré sa ressemblance avec la *Cartilha Maternal*, gardait donc une identité graphique différente. Sa méthode, strictement «alphabétisante», sans instruction à finalité moralisante, remettait à une étape ultérieure l'entrée en «littéracie».

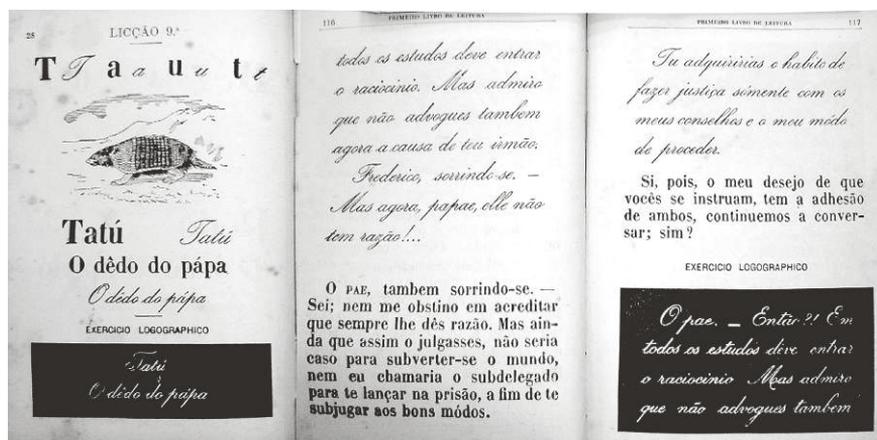
Primeiro livro de leitura de Felisberto de Carvalho (1892)

Imprimé en France en 1892 et rempli de références aux modèles théoriques français, *o Primeiro Livro de leitura* de Felisberto de Carvalho présentait une variété de contenus, propositions et objectifs, visibles dans le choix des illustrations, de la typographie et de la mise en page. Publié par la librairie Francisco Alves, ces 144 pages présentaient, dans l'esprit du temps, un modèle encyclopédique-instructif et une méthode basée sur l'émission des sons, qui «ne montre pas de lettres isolées aux enfants, comme dans l'écriture, mais des sons et des articulations [i.e. des voyelles et des consonnes] comme dans la langue parlée»⁴⁸. Quant aux illustrations d'Epaminondas de Carvalho⁴⁹, l'éditeur parisien Aillaud demanda l'autorisation de les reproduire dans des livres sur le Brésil.

Même si, comme beaucoup d'intellectuels brésiliens, il citait les ouvrages étrangers en modèle, il ne s'en distanciat pas moins. Il rejetait la méthode d'épellation de Louis Mariotti, directeur de l'école normale de Versailles, mais approuvait son discours moraliste. Il légitimait sa méthode «d'émission de sons»

48 Felisberto Carvalho, *Primeiro livro de leitura*, Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte, Francisco Alves, 1926 (108^e éd.).

49 Conceição Aparecida Cabrini, *Memória do livro didático. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*, mémoire de master, São Paulo, USP, 1994. Selon cette étude, «les textes d'alphabétisation sont largement illustrés, à chaque lettre de l'alphabet correspond une figure et à chaque texte une gravure évoquant une scène. Chaque fois que le raisonnement doit être éveillé par les sens, une image est capitale pour stimuler l'apprentissage», p. 32.



III. 2. Felisberto de Carvalho, *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Livraria Francisco Alves, 1926, 108^o ed., (Museu da Escola. SEE/MG. Brésil).

par des auteurs français, comme Achille [Meissas] mais n'approuvait pas son modèle de calligraphie; il citait Thomas Braum, opposé à l'épellation et partisan d'une méthode représentant les mots parlés; ou Mme Pape Carpentier, pour avoir inventé le procédé «phonomimique», application de la méthode des émissions de sons. Il citait aussi des auteurs brésiliens, comme Sr. A. M. da Silva Pontes, professeur à l'école normale de Rio de Janeiro, défenseur de la méthode d'émission de sons⁵⁰.

Il prônait le recours à l'ardoise noire, largement utilisée mais encore récente, pour chaque «exercice logographique» (i.e. copie de mots ou de phrases), signalé dans le manuel par un cadre noir. Il mêlait aussi dans la typographie des lettres isolées de polices différentes, qui apparaissent dans le «mot-vedette» (leçons 9 et 10). Il commençait par des mots monosyllabiques, ensuite combinés pour faire de nouveaux mots accompagnés d'images, mêlant des lettres manuscrites aux caractères imprimés, ce qui montrait que l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, répandu en France depuis les années 1850, était désormais reconnu au Brésil⁵¹ (ill. 2).

Cette alternance des corps (manuscrits et imprimés) est un procédé inédit qui a différentes fonctions. Il permettait d'établir des relations de continuité

50 Conceição Aparecida Cabrini, *Memória do livro didático ...*, op. cit., p. 45.

51 Anne-Marie Chartier, *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 114.

entre les parties d'un texte, ou au contraire, d'interrompre [sa lecture] par une autre activité et y revenir à la page suivante avec la même lettre (p. 17-18); de confronter, sur deux pages en vis-à-vis, un texte imprimé et sa version manuscrite (p. 120-121). Il articulait la lecture dans les deux graphismes en mettant en typographie cursive, dans un texte long, les phrases qui, lues en continu, formaient un résumé cohérent du texte. Il indiquait par une ardoise noire quel extrait devrait être copié (p. 62-63). Ces exercices appelés «logographiques» s'allongent au fur et à mesure des leçons. Si leur graphisme permet de les repérer d'emblée dans le texte, ils n'interrompent pas la continuité de son flux sémantique. On ne connaît aucun autre manuel brésilien ayant recouru à un tel procédé.

L'ouvrage de Felisberto réunissait dans un même volume une progression en lecture pour les débutants qui déchiffrent et des textes de caractère moral et encyclopédique pour entraîner à la lecture courante et expressive des élèves plus avancés. Il se situait donc à l'opposé du manuel précédent, puisque l'objectif était à la fois d'initiation à la lecture et d'instruction par la lecture, en s'appuyant fortement sur les interactions lecture-écriture.

3. L'influence des États-Unis à partir de 1900

Cartilha Analytica d'Arnaldo Barreto (1907)

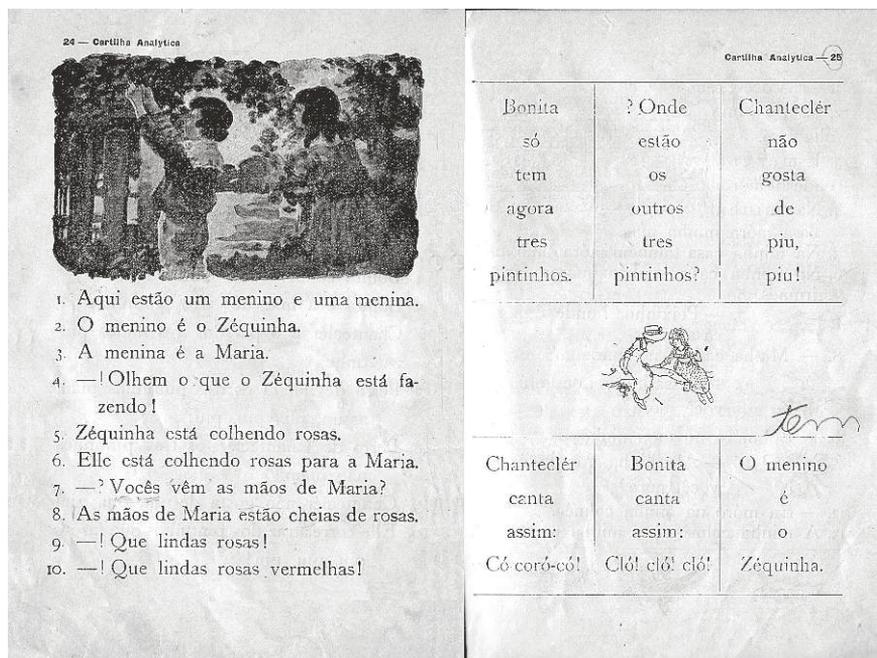
Selon R.M. Mortatti⁵², la *Cartilha de Arnold* fut ramenée des États-Unis par Oscar Thomson en 1904 et traduite ou plutôt adaptée au portugais en 1907, portée par l'influence nord-américaine croissante. O. Thomson lui-même critiquait la traduction, et J. Kopke, auteur de méthodes et promoteur de la méthode analytique, critiquait aussi le manque de cohérence des phrases entre elles. La *Revista do Ensino* de São Paulo qui signalait la diffusion de la méthode analytique cita cet ouvrage américain en commentant la liste des mots isolés (*sight words*) d'Arnold⁵³. Le Conseil de l'instruction publique en fit état :

«En Amérique du Nord – modèle de la pédagogie moderne –, l'éminent éducateur Francis Parker et l'enseignante experte Sophia Arnold, sont les deux défenseurs les plus connus de la méthode analytique»⁵⁴.

52 M. R. Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*, op. cit.

53 *Revista do Ensino*, «O método analytico aplicado ao ensino das matérias do curso preliminar. Leitura elementar» 2 mars 1909, p. 36.

54 Lázara Nanci de Barros Amâncio, Cancionila Janzkovski Cardoso, «Livros de leitura e cartilhas na



III.3. Arnaldo Barreto, *Cartilha Analytica*, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte Livraria Francisco Alves, 1923, 22ª éd. (Acervo Centro de Documentação e Memória – FAE/UFMG).

Ainsi, au tournant du XX^e siècle, c'est vers les États-Unis que se tournèrent les pédagogues brésiliens. L'influence du *Primer* américain est visible dans la *Cartilha Analytica* d'Arnaldo Barreto : images de diverses sortes pour soutenir l'enseignement intuitif, emploi de phrases descriptives renvoyant aux images, peu d'activités d'analyse dans le livre lui-même. Publiée en 1909, la méthode a circulé dans les divers états brésiliens et fut demandée en plusieurs exemplaires au Minas Gerais⁵⁵. À voir les premières pages du livre (un texte relativement long, sous une image en couleur) personne ne pouvait inférer la stratégie d'enseignement de la méthode analytique (ill. 3).

De fait, les instructions de la méthode s'inscrivaient dans un courant partagé par d'autres auteurs de São Paulo. Les exercices commençaient sans livre, pendant quatre mois : observation et description d'images, guidées par des

escola primária em Mato Grosso: uma análise a partir do papel do Conselho Superior da Instrução Pública (1915-1927) » in *4.º Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus sujeitos na História*, Goiânia, 5-8 novembre 2006, p. 6.

55 cf. I. Frade, F. Maciel, *História da Alfabetização...*, op. cit.

questions précises ; exercices de reconnaissance de rimes ou de similitudes de parties de mots (« *qu'est-ce qu'on entend de pareil dans... ?* ») ; reprise des mêmes exercices au tableau noir, pour permettre des interactions entre maître et élèves sur les « fractions de mots » repérés.

Les présupposés de Barreto combinaient donc à la fois la méthode analytique/globale « *whole word* » (les mots doivent être reconnus « globalement », avant d'être, mais bien plus tard dans la progression, décomposés) et la méthode intuitive, ce qui explique le rôle joué par les images : les questions guidées du maître devaient faire « produire » par les enfants le texte imprimé au-dessous de l'image. Les choix en matière d'illustration posent donc des questions intéressantes, car il s'agit de gravures telles qu'on en voyait à l'époque dans les chromos, brochures ou catalogues européens. Plusieurs partisans de la méthode analytique, comme Kopke, ont mentionné ce recours aux images, aux clichés typographiques ou aux « chromos si faciles à trouver de nos jours sur les affiches publicitaires et les magazines gratuits ».

Dans la *Cartilha Analytica*, se trouvaient ainsi conjuguées la méthode « analytique/globale » d'alphabétisation et la « méthode intuitive », diffusée au Brésil à partir de 1879, qui se référait à une conception générale de l'enseignement scolaire adapté à la psychologie de l'enfant (dont se réclamait Ferdinand Buisson, en France). Les images choisies renvoyaient d'emblée à des situations signifiantes (à décrire par des phrases), alors que les images avaient auparavant illustré des « choses » (à désigner par des mots). Si les enfants guidés par le maître élaboraient oralement le texte imprimé avant de les lire, la lecture aurait pour fonction, non de trouver le sens du texte (déjà connu), mais de faire le travail « analytique » (en mots, puis en « fractions » de mots, etc.).

Certains procédés renvoyaient au mode d'utilisation des textes en classe. Dans la *Cartilha Analytica*, toutes les phrases sont numérotées. Même si cette numérotation est un héritage d'usages extrascolaires, on voit bien comment elle a pu être utilisée en classe pour localiser les phrases, à un stade où les enfants ne savent pas encore les « lire » de façon autonome. Les signes de ponctuation, placés non « à la portugaise », mais « à l'espagnole », au début et en fin de phrase, avaient également pour fonction de faciliter la lecture expressive.

Les méthodes analytiques éditées à São Paulo circulèrent dans les États du Brésil. Sur la relation entre leçons de choses et méthode d'alphabétisation, un auteur du Minas, Artur Joviano, adepte de la méthode des mots entiers [palavração] et de l'usage de la forme *écrite* du mot pour imprégner l'image

mentale, critiqua l'usage des images : il ne fallait pas, disait-il, confondre leçon de choses et leçon de lecture⁵⁶.

O Livro de Lili d'Anita Fonseca (1940) et As mais belas histórias de Lucia Casasanta (1954)

Dans les années 1920, des professeurs du Minas Gerais allèrent étudier les principes des méthodes globales à l'université américaine de Columbia⁵⁷. Lucia Casasanta qui séjourna à Columbia en 1927 et 1929 visita les écoles annexes du Teachers College de l'université. En 1929, elle fonda l'École de perfectionnement pour diffuser le mouvement d'éducation nouvelle⁵⁸ (appelé au Brésil « escolanovista »). Militant pour la méthode globale, elle avait dans sa bibliothèque les ouvrages d'Européens comme Buisson, Javal, Piaget, Claparède, Decroly, ou d'Américains comme William S. Gray, Guy T. Buswell, Arthur Gates, Mary Pennell et Alice Kusak, William H. Kilpatrick.

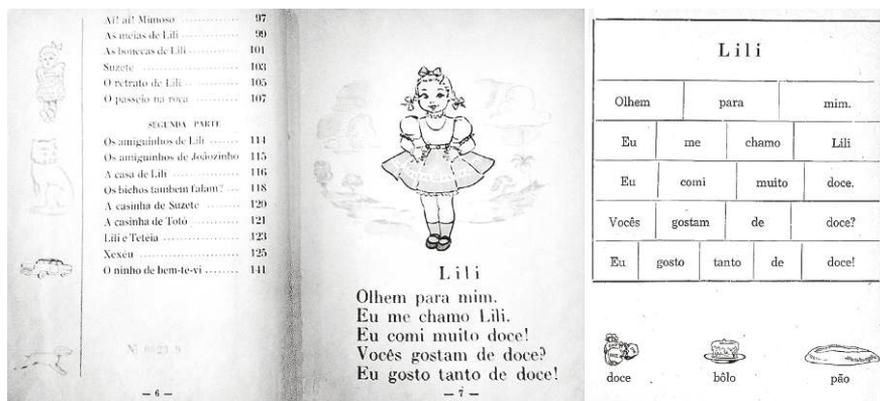
En 1927, quand la réforme du ministre Francisco Campos favorisa les innovations méthodologiques, en particulier en matière d'alphabétisation, les méthodes globales produites dans le Minas Gerais eurent un écho national. Dans les années 1930, Lucia Casasanta encouragea ses élèves à produire et tester des méthodes dans les classes d'application de l'École de perfectionnement. Ce fut le cas du *Livre de Lili*, écrit par Anita Fonseca⁵⁹, publié en 1940, un des premiers livres à populariser la méthode globale « par les contes », qui a dû son succès à son adoption officielle par l'État du Minas. Il s'agissait de partir d'une compréhension active de petits textes, puis de leur mémorisation, suivie de leur analyse : analyse de l'histoire en phrases, des phrases en mots, des mots en syllabes. Le travail sur des textes et des mots supplémentaires était très important pour éviter une simple récitation par cœur. Suivirent d'autres manuels de même conception graphique et méthodologique, comme *Sarita*, dans l'état du Rio Grande du Sud. L. Casasanta

56 Arthur Joviano, *Primeira Leitura. Methodo para ensinar a ler*, Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1910.

57 Francisca Izabel Pereira Maciel, *Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à historia da alfabetização em Minas Gerais*, thèse de doctorat, Belo Horizonte, université fédérale du Minas Gerais, 2001.

58 Francisca Izabel Pereira Maciel. «As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais», in Aníbal Bragança, Márcia Abreu, (éd.), *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, São Paulo, UNESP, 2010, p. 556.

59 Le pré-livre *As mais Belas Histórias*, avec l'autorisation de son « auteur », utilisant l'histoire des Trois petits cochons, sera édité seulement en 1954, d'après F. Maciel, «As mais belas histórias de Lili em Minas Gerais», art. cit.



Ill. 4. Anita Fonseca, *O livro de Lili*, São Paulo, Editora do Brasil S/A, 1961, 87^a ed. (Centro de Documentação e Memória – FAE/UFMG).

a exposé dans la préface l'affiliation théorique et les bases scientifiques sur lesquelles repose la méthode :

« Ce sont des recherches sur la perception visuelle et dans le champ de la psychologie enfantine, basées sur Claparède, Revault D'Allonnes, Decroly et Piaget ; dans le champ de la psychologie de la lecture, les recherches de Valenntius, Catell, Golscheider, Müller, Dearborn, Bowden et Bogg ; les recherches sur les habitudes fondamentales de lecture, de Judd, Busvell, Gray, Schmidt, Docheray et d'autres chercheurs de l'Université de Chicago » (p. 5 et 6).

Dans la réédition de 1961, *O Livro de Lili*⁶⁰ comportait 141 pages, les 21 premiers récits étaient présentés comme suit : page de gauche, un récit, imprimé en bas-de-casse, sous une illustration en couleur ; page de droite, le même dessin (à colorier) et le même texte imprimé en caractères imitant la cursive manuscrite (à copier). Ensuite, page de gauche, les phrases de la même leçon, séparées par des traits horizontaux ; deux de ces phrases, comportant des mots nouveaux, devaient être complétées en s'aidant du dessin ; page de droite, les phrases divisées en mots, suivis de trois dessins et du mot correspondant (du même domaine sémantique) (ill. 4).

Cette même séquence se répétait jusqu'à la page 86, où apparaissait la première décomposition des mots en syllabes (mais sans colonnes ni rangées),

60 Anita Fonseca, *O livro de Lili*, São Paulo, Ed. do Brasil, 1961.

avec des images sous lesquelles il fallait trouver les syllabes manquantes pour former les mots correspondants, et des exercices pour former de nouveaux mots à partir des syllabes données. Une deuxième partie comprenait neuf histoires avec des personnages présentés dans des phrases et dans les gravures, on trouvait des objets à peindre.

Dans le « pré-livre », *Les plus belles histoires (As mais belas histórias)*, L. Casasanta teste une autre formule, qui permet d'enseigner sans manuel individuel, car le maître devait se servir de grandes affiches présentées à toute la classe. Plus tard (à la page 31), le récit était fractionné en phrases, entières ou découpées. Les histoires choisies font partie d'une culture enfantine déjà partagée (l'histoire des trois petits cochons, etc.), contrairement au livre de Lili (ou au livre de Barreto) où le texte devait être inféré à partir de l'image.

A. Fonseca qui a repris la formule (1942) couplant affiches et manuel, expliquait dans sa présentation :

« chaque affiche raconte une petite histoire illustrée d'une gravure en couleur, accompagnée de trois autres affiches racontant la même historiette, mais sans images, pour un exercice de découpage : d'abord en phrases, ensuite en mots, enfin en syllabes. Le matériel du maître est reproduit en petit pour chaque élève. Les feuilles imprimées sont sur un bloc d'où il est facile de les détacher »⁶¹.

Nous n'avons pas retrouvé l'origine du terme « pré-livre⁶² », mais la diffusion de la méthode globale fit qu'au Brésil, ce terme se mit à désigner un livre pour débutant, qui se fabrique au fur et à mesure des leçons, soit en feuille à feuille, soit avec toutes les leçons réunies. L. Casasanta dans le manuel *As mais belas histórias*⁶³, justifiait cette dénomination :

« comme le nom l'indique, c'est un "pré-livre" parce qu'il va initier un enfant à l'apprentissage de la lecture, le conduisant aux livres à venir, et c'est aussi un "pré-livre" parce que ce n'est pas encore un livre, il va être construit comme livre par les élèves. Au début, l'élève ne reçoit que la couverture du livre, mais les leçons vont s'agréger à mesure qu'elles sont travaillées, si bien à la fin, avec toutes les leçons, l'élève aura construit son pré-livre »⁶⁴.

61 Cité par Francisca Maciel, *Lucia Casasanta e o método global de contos...*, op. cit.

62 Les *pre-primers* apparaissent aux États-Unis dans la série des *Dick and Jane* dans les années 1930. Cf. Anne-Marie Chartier dans ce numéro.

63 Lúcia Casasanta, *As mais belas histórias. Pré-livro. Parte do mestre*, Belo Horizonte, Ed. do Brasil em Minas Gerais, (7^e éd.), s.d.

64 Francisca Maciel, *Lucia Casasanta e o método global de contos...*, op. cit, p. 140.

Dans un « pré-livre », on trouvait les expressions caractéristiques « phrases à découper », « mots à découper », « images à découper », « syllabes à découper »⁶⁵. Dans l'exemplaire que nous avons consulté, on voit les marques du « découpage » des phrases et des mots par un trait de crayon. L'action de « découpage » transfère au geste physique l'opération mentale d'analyse.

Qu'en a-t-il été du point de vue pratique? Terezinha Casasanta, la nièce de Lucia et auteur du pré-livre *Sítio do Pica Pau Amarelo*, a raconté dans un entretien que ce procédé d'utilisation de fiches fut vite abandonné, car il était difficile de gérer tant de feuilles volantes dans une classe, du fait que ni les familles, ni les enfants n'étaient capables de les garder en bon état. S'agissant des affiches, on a le témoignage éclairant de Ieda Dias da Silva, auteur du pré-livre *O Barquinho amarelo* : la nécessité de mémoriser ou copier les affiches était un point de conflit, car les maîtres devaient fabriquer à la main des affiches supplémentaires pour les mots nouveaux. Selon elle, à côté des 13 ou 15 affiches imprimées dans la méthode, dans certaines écoles les maîtres avaient fabriqué jusqu'à 42 affiches supplémentaires. De mémoire de maîtres et même d'élèves, l'usage des affiches a été plus important que celui du livre en feuilles détachées.

Ce format hybride, entre feuilles volantes et livre relié, ne se justifiait alors plus par le manque de livres, mais par des choix pédagogiques : maintenir l'intérêt et l'attente des élèves débutants en train de construire leur livre. Les désignations « pré-livre », « livre de lecture intermédiaire », « premier livre », montraient qu'une nouvelle étape explicite, formalisée, faisait alors partie de la progression annuelle de travail dans les classes d'alphabétisation au Minas Gerais. Cette hybridation des procédés qui conjuguaient un matériel commercial et un matériel fabriqué par les maîtres (et donc manuscrit), montre la trace persistante d'héritages dans la forme et l'usage des supports d'écrits, qui complexifie encore l'idée de livre.

Ce parcours à travers les outils produits ou reproduits diversement (manuscrits ou imprimés) ne doit pas laisser croire à une évolution linéaire. Les supports apparaissent, disparaissent, changent selon la pratique et l'organisation de la classe. Certains deviennent des objets populaires, comme les *Cartas de ABC*, produites dans des imprimeries artisanales et publiées en brochures vendues dans les marchés jusqu'à aujourd'hui au Nordeste du Brésil; d'autres réapparaissent sous forme d'affiches, de feuilles cartonnées, de jeux, de feuilles

65 Lúcia Casasanta, *As mais belas histórias*, op. cit, s.d.

volantes. Selon les cas, les mêmes noms désignent des supports, des méthodes, ou des matériels autonomes ou complémentaires.

S'agissant des manuels, on ne peut donc parler d'une ligne évolutive qui irait des méthodes synthétiques aux méthodes globales, contrairement à ce que pensaient les premiers utilisateurs de cette méthode qui la savaient garantie par les progrès de la science. Ainsi, à l'époque où la méthode analytico/globale avait été instituée officiellement, certains auteurs (comme Barreto) prônaient l'usage des deux méthodes (synthétique et analytique). *Caminho Suave* édité en 1948 qui marquait un retour aux méthodes synthétiques, eut un grand succès dans les écoles de tous les états brésiliens jusqu'aux années 1990. Aujourd'hui, l'omniprésence des manuels commerciaux dans les écoles n'empêche pas les maîtres de fabriquer des outils de façon artisanale et de chercher à les combiner, imaginant ou espérant ainsi permettre aux novices de mieux approcher la pratique de la lecture.

Isabel FRADE

Université Fédérale du Minas Gerais, faculté d'éducation de l'UFMG, Brésil

icrisfrade@gmail.com

(traduction Nina Trevisan)