

# Anne-Marie Chartier, L'école et la lecture obligatoire. — Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture, Retz, 2008

François Quet  
EF2L

*L'apprentissage de la lecture devient obligatoire avec Jules Ferry mais la loi vient renforcer un mouvement d'alphabétisation déjà ancien. Le statut de la lecture et de la littérature à l'école n'est qu'un élément d'une question plus vaste : celle des rapports de la culture et des savoirs dans le champ de l'école. La définition même de la compétence du lecteur ne cesse d'évoluer. Souhaité pour permettre à toute une communauté d'accéder à une culture de base (catéchisme catholique, puis républicain), l'enseignement de la lecture est en crise à partir du moment où il n'y a plus d'accord sur la culture commune à enseigner.*

## Le point de vue de l'historien

Qu'avons-nous à faire du regard des historiens sur l'école ? S'il ne fallait retenir qu'une réponse à cette question, parmi toutes celles qui sont possibles, ce serait que l'histoire permet de se dégager des évidences. En montrant l'évolution des pratiques et des conceptions, elle permet d'identifier des constructions récentes là où le contemporain croit avoir affaire à des valeurs immuables ou fondatrices, et elle repère des constantes derrière les innovations que les uns croient audacieuses et pertinentes et que les autres jugent menaçantes ou risquées. Cette histoire des pratiques d'enseignement de la lecture prolonge à la fois les travaux de l'histoire des discours sur la lecture (CHARTIER et HÉBRARD, 1989), l'histoire des pratiques de lecture (DARNTON, 1985 ; CHARTIER R. 1987, 1993), et l'histoire de l'enseignement du français (BOUTAN, 1996 ; CHERVEL, 1977 ; MARCOIN, 1992 ; MASSOL, 2004). L'intérêt du travail d'Anne-Marie Chartier est double : outre le fait qu'il met en perspective des grands débats contemporains en les inscrivant dans la durée (qu'il s'agisse de la querelle des méthodes, des enjeux du « pédagogisme », ou des « missions » de l'école), il montre, parce qu'il se situe le plus souvent « du côté des maîtres », comment ceux-ci ont constamment inventé leur propre pratique en fonction de directives et orientations, officielles certes, mais aussi en fonction de contraintes matérielles : le temps, le dispositif spatial de la classe, le matériel et les supports disponibles (on n'apprend pas à écrire de la même façon au temps de la plume d'oie taillée et avec un crayon).

## La lecture obligatoire

L'apprentissage de la lecture devient obligatoire avec Jules Ferry mais la loi vient renforcer un mouvement d'alphabétisation déjà ancien. Pour les Frères des écoles chrétiennes, à la fin du

XVII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de la lecture permet de préserver la cohésion de la chrétienté. La gratuité et la lecture *en français* doivent permettre à tous de faire partie d'une communauté catéchisée. Plus tard, l'instruction publique favorisera le partage des savoirs historiques, géographiques ou scientifiques. Dans les deux cas, les objectifs sont à la fois ambitieux et limités : pas plus que les maîtres de l'école chrétienne n'ont besoin de savoir le latin, les normaliens n'ont besoin de disposer d'une culture lettrée. Les objectifs de l'école et les enjeux de la culture écrite ne sont pas aussi clairs aujourd'hui : les raisons d'apprendre à lire ne sont plus les mêmes, l'école se soucie moins de culture communautaire et prépare principalement l'insertion des jeunes dans la vie active (chapitre 1).

L'école est en fait un lieu de contradictions, traversé de paradoxes. C'est là, son espace naturel. Viser l'édification spirituelle, la formation du citoyen ou la qualification professionnelle, ce n'est pas forcément incompatible. La tension entre des visées réalistes d'adaptation au marché et la transmission de valeurs ou la formation d'un imaginaire sera interprétée différemment par les acteurs du système selon leurs croyances et selon les moments. Mais la contradiction la plus forte tient sans doute à celle qu'institue la scolarité obligatoire entre désir ou plaisir d'apprendre et obligation d'être présent. Anne-Marie Chartier note que, dès le début, certains opposants à la loi de Ferry, plaignaient les enfants « condamnés à apprendre » et les maîtres plus malheureux que « des garde-chiourmes ».

## Le temps de la classe

L'apprentissage collectif semble aujourd'hui naturel, mais A-M. Chartier rappelle les nombreuses situations d'apprentissage individualisé (sur le modèle du maître et de l'apprenti), qui ont prévalu dans l'apprentissage de la lecture sous l'Ancien Régime : même à l'école, la leçon de lecture est bien souvent une « leçon particulière ». Le chapitre 3 porte sur les ruptures introduites par l'invention de *l'alphabetisation collective*. L'organisation matérielle de la classe d'abord, qui doit tenir compte des niveaux variés des élèves (ceux qui apprennent à lire n'ont pas besoin des tables, réservées à ceux qui écrivent). L'utilisation de cartes murales épinglées au tableau permet des regroupements pour apprendre les lettres ou répéter les syllabes. Mais c'est la gestion du temps qui conduit aux innovations les plus remarquables : répartition du curriculum selon des étapes bien distinctes de l'apprentissage de l'alphabet à celui de l'écriture. Au début, le changement de niveau ne dépend pas de l'âge mais des résultats de l'élève. Dans les écoles des Frères, les savoirs liés à la religion sont mémorisés, oralisés au cours de séquences répétitives, à l'aide d'un matériel qui reprend et amplifie les connaissances au fur et à mesure que l'enfant grandit. A-M. Chartier souligne la contrainte dans laquelle se développe l'école des Frères : enseigner la lecture certes, mais pas trop vite pour que les apprentissages religieux puissent pleinement s'effectuer. Dans le même temps, se posent des problèmes de gestion des groupes classes : les dispositifs les plus fréquents accordent un rôle de surveillance et de maintien de l'ordre aux élèves plus avancés alors que se développent des expériences d'enseignement mutuel où, là encore, « les plus capables » servent de moniteurs dans des groupes très hiérarchisés, supervisés par l'enseignant.

Il est difficile de savoir comment les maîtres utilisaient les outils d'apprentissage dont ils disposaient. La méthode épellative suppose que chaque syllabe de chaque mot est d'abord épelée, procédé que ne facilite pas le passage du latin au français, dont l'orthographe est nettement moins transparente. Le succès de cette pratique, jamais explicitement et officiellement condamnée, mais progressivement abandonnée par l'école publique, tient à la conception même de la lecture dans les écoles religieuses. L'élève apprend à lire, c'est-à-dire principalement à retenir des textes dont le contenu est important, et dont il écoute régulièrement l'interprétation officielle. Il ne s'agit pas davantage de développer la capacité à découvrir des textes nouveaux que de stimuler la compréhension autonome. L'apprentissage s'effectue sur des textes déjà connus : le va-et-vient constant de la mémoire au déchiffrement explique ainsi le succès de l'épellation. La mémorisation et l'oralisation sont les appuis systématiques d'un apprentissage complètement disjoint de celui de l'écriture, qui n'est pas jugée nécessaire aussi longtemps qu'elle est coûteuse (le papier, les plumes d'oie). Les apprentissages systématiques (de syllabes, de mots...) ne constituent pas la seule péda-

gogie : dès le XVIII<sup>e</sup>, on cherche des entrées plus ludiques avec des images ou des comptines. Locke par exemple invente un jeu de dés qui permet de combiner voyelles et consonnes. Les réticences de Rousseau à l'égard de l'apprentissage précoce de la lecture témoignent du développement des pratiques de lecture : le nouveau regard sur l'enfance invite à condamner des apprentissages trop mécaniques. La contestation progressive des textes religieux et la diversification des modes de production et de consommation de l'écrit (littéraire ou d'information) conduisent les maîtres, au cours du XIX<sup>e</sup> à faire de nouveaux choix (chapitre 4).

## La lecture à haute voix

Avec les premières commandes de manuels scolaires commence le « temps des éditeurs » (Roger Chartier et Henri-Jean Martin) dont la fortune prouve que l'apprentissage de la lecture était bien perçu comme obligatoire 50 ans avant la loi de Jules Ferry. Par tâtonnements, se construisent des démarches ou des exercices qui président encore à la fabrication des manuels contemporains (la page de révision, l'alternance exercice / leçon, le matériel scolaire doublé d'un matériel parascolaire adressé aux parents). Les méthodes se vantent déjà (et de plus en plus souvent au fil du siècle) d'être à la fois rapides et séduisantes. De fait, malgré l'abandon de l'épellation (au profit d'une prise en compte des digrammes ou des trigrammes : on épelle p-ain, et plus p-a-i-n) et l'intégration de savoirs plus larges (le *Premier Livre de lecture* — Hachette, 1832 — s'ouvre sur des planches « scientifiques », globe terrestre, instruments de mesure, machines simples), malgré la recommandation d'utiliser la plume métallique, on continue beaucoup à pratiquer le par cœur et le travail de déchiffrage est toujours aussi éloigné de l'accès au sens. En revanche, une instruction ouverte à plus d'élèves et à des savoirs plus diversifiés nécessite toujours davantage de textes adaptés à leur public, bientôt caractéristique d'une culture spécifique sans prétention esthétique : la culture du primaire.

La lecture à haute voix, dès les débuts de la scolarisation, est à la fois un moyen d'évaluer la lecture courante et un moyen d'exprimer la compréhension des textes. Elle est aussi un bon moyen d'uniformiser les prononciations en atténuant les accents régionaux. Avec la récitation et la dictée, c'est un moyen de fixer des normes nationales : linguistiques, esthétiques, éthiques. Les grands auteurs (parfois contemporains) entrent sous forme d'extraits dans les corpus du primaire avant d'entrer dans ceux du lycée : ces morceaux choisis fixent la manière de raconter ou de décrire sans référence à l'histoire ou aux enjeux littéraires.

La lecture expressive réservée aux élèves du secondaire sous l'Empire, puis aux élèves des cours supérieurs sous Jules Ferry, est attendue d'élèves du cours moyen à partir des *Instructions Officielles* de 1923 : les attentes sociales redéfinissent constamment les exigences et les finalités liées à la lecture scolaire. En 1972, les programmes doivent correspondre à des besoins sociaux très différents de ceux qui guidaient les apprentissages un siècle plutôt : la « conquête de la lecture silencieuse » accompagne la fin d'un modèle d'éducation fondé à la fois sur la culture littéraire et sur une lecture lente, attentive. Le besoin de manipuler et de comprendre vite des écrits de plus en plus nombreux et de plus en plus éloignés de l'espace littéraire nécessite des exigences supplémentaires et de nouvelles ressources pédagogiques. Cependant les maîtres n'ont jamais abandonné la lecture à haute-voix, ne serait-ce que parce que l'enseignement collectif y encourage. Et son actuel regain, loin d'être un retour en arrière, peut être interprété comme une synthèse (provisoire) : lecture silencieuse et lecture oralisée sont des outils complémentaires dont chaque enseignant doit user à sa guise en fonction des besoins et des objectifs de sa séance.

## Les livres de lecture

La « culture » du primaire est un magasin de savoirs (sur la langue et le monde) et une liste d'auteurs sacralisés (par l'usage scolaire). Les connaissances se distribuent selon les disciplines scolaires, et les manuels viennent peu à peu servir d'appui à l'enseignement. A-M. Chartier signale les réserves permanentes du ministère à l'égard de l'usage du livre, qui ne doit pas empêcher une pédagogie plus active (la « leçon de choses ») et dont l'usage doit se limiter aux fonctions d'aide-

mémoire, mais elle relève aussi sa constante exploitation par des enseignants, dont le travail se trouve largement facilité. La littérature du primaire, plus contemporaine, on l'a vu, que celle du secondaire reste un réservoir de formes syntaxiques ou lexicales. Les textes se répartissent sur un répertoire de scènes et de thèmes dont les extraits forment un imaginaire politique et social autant que sensible et émotionnel : l'amitié, la famille, les travaux et les jours, l'amour de la patrie, etc. La réticence, toujours actuelle, à intégrer la littérature enfantine dans les pratiques scolaires est d'abord une question de territoires. Entre instruction et divertissement, la production destinée aux enfants doit être contrôlée pour des raisons de morale et d'ordre public. Les causes de sa scolarisation sont problématiques et variables : tantôt il s'agit d'initier au fonds littéraire ancien, tantôt il s'agit de résister à la version dégradée de la littérature que proposent les illustrés, tantôt la littérature de jeunesse se présente comme le dernier rempart de la culture de l'écrit face à l'invasion des images télévisuelles. Avant 1914, les livres de divertissement se consomment hors des murs de l'école qui ne connaît de littérature que sérieuse et édifiante. Les maîtres et leur formation sont les premiers responsables de cet état de fait. Eux mêmes ne sont pas des « lecteurs ». L'École Normale les a préparés aux lectures obligatoires qui ouvrent sur les savoirs et le plus souvent, elle les a tenus à l'écart des fictions même si, dès la fin du XIX<sup>e</sup>, on se préoccupe de mettre à la disposition des maîtres des sélections de « livres utiles et attrayants ». Après la première guerre mondiale, le renouvellement des méthodes pédagogiques favorise une conception plus séduisante qui se manifeste dans le nom des manuels (*La Lecture sans larmes*) : cependant la lecture des morceaux choisis avec une visée instructive reste dominante, et la lecture longue orientée vers le plaisir reste minoritaire et médiée par la lecture à haute voix de l'enseignant. Témoignent de cette volonté de former et de protéger, les réécritures ou adaptations des contes populaires qui, entre deux guerres, en gommant la violence et le réalisme social. La situation est finalement paradoxale puisque sont étudiés et travaillés des extraits courts et faciles tandis qu'on réserve à la lecture suivie une bibliothèque beaucoup plus ambitieuse, constituée d'œuvres longues et parfois anciennes (*Les Voyages de Gulliver*, *Les Misérables*...). L'ouverture à la littérature de jeunesse introduit finalement de nouvelles exigences : lectures plaisir certes, mais aussi lectures longues qui en même temps qu'elles appellent de nouvelles implications du lecteur, nécessitent une réelle inventivité pédagogique. La position de la littérature à l'école n'est finalement qu'un élément d'une question plus vaste : celle des rapports de la culture et des savoirs dans le champ de l'école. La crise de l'école est une crise de la culture : le panthéon imaginé par l'école républicaine pour souder une culture patrimoniale est aussi celui d'une minorité, et l'espérance de la faire partager à un public toujours plus large, dans la 2<sup>ème</sup> partie du XX<sup>e</sup> siècle, coïncide avec une offre culturelle de plus en plus large et la nécessité de redéfinir la notion même de culture.

## **L'échec scolaire : renouvellement des exigences et des savoirs**

L'avant dernier chapitre s'intéresse à l'histoire de l'échec en lecture, histoire qui recoupe à la fois celle des handicaps ou de la normalité et celle des solutions pédagogiques, entre bienveillance et châtiments corporels. Ici encore, l'approche historique permet de relativiser les polémiques actuelles : autour de 1960, un quart seulement des élèves ont une scolarité primaire, « normale », sans redoublement (que signifie la « normalité » dans ces conditions ?). Au cours des mêmes années, la massification de l'enseignement secondaire modifie en profondeur les exigences du premier degré : la lecture est désormais systématiquement associée à l'écriture et à l'expression orale. L'échec est inévitable dans la mesure où le curseur est constamment déplacé. Les effets de la massification sont comparables avec ceux des réformes de Guizot en 1833 : « les meilleurs élèves en profitent, les autres payent le prix fort ». De nouveaux savoirs se substituent constamment à des savoirs progressivement oubliés et dont la perte inspire d'abord des discours catastrophistes avant de sombrer définitivement dans l'oubli. L'école d'hier n'enseignait ni l'écriture, ni la grammaire, ni la « littérature de jeunesse ». Déploire-t-on qu'on ne sache plus aujourd'hui la date de la bataille de Crécy ? Au moment où les supports numériques transforment en profondeur les usages de l'écrit, le rapport à l'apprentissage de la lecture devra lui aussi changer dans une société

où un français sur cinq ne lit plus aucun livre, où 20% des bons élèves disent ne pas aimer la lecture.

Par l'attention qu'elle porte à la matérialité de l'écrit, à ses usages, à ses mutations, aux pratiques matérielles et ordinaire de la classe, le regard d'Anne-Marie Chartier se situe à mi-chemin de l'histoire et de l'anthropologie. Ces disciplines n'apportent certes pas de réponses immédiates aux questions qui sont les nôtres (comment faire ?) mais elles nous aident à contextualiser les apprentissages et les théories qui les sous-tendent. Elles démasquent les fausses évidences et rappellent que les modèles abstraits se matérialisent et se reconfigurent dans des espaces et des moments largement prédéterminés, sous la conduite d'acteurs qui doivent répondre à des sollicitations très variées.