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

Introduction

Anne-Marie Chartier et Elsie Rockwell

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2647>

DOI : 10.4000/histoire-education.2647

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 5-16

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier et Elsie Rockwell, « Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants : alphabétisation vs literacy », *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/2647> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2647>

Introduction

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

Anne-Marie CHARTIER et Elsie ROCKWELL

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

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

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

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

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

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

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

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

Deux façons de penser la culture écrite

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La circulation internationale des discours et des outils

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La littératie scolaire entre lectures scientifiques ou littéraires

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

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

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

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

11 Position défendue par Ignacio Manuel Altamirano, par exemple.

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

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

Anne-Marie CHARTIER

LARHRA

anne-marie.chartier0054@orange.fr

Elsie ROCKWELL

Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional, Mexico

elsierockwell@gmail.com

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