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

*Learning to read in the Chilean school system and the construction of the
nation-state, 1842-1920: the Sarmiento and Matte primers*

*Die Lektüre in der öffentlichen chilenischen Schule und der staatliche Aufbau
der Nation (1842 – 1920) : die Handbücher von Sarmiento und Matte*

*Aprender a leer en la escuela pública chilena y la construcción del Estado-
nación (1842-1920): los manuales de Sarmiento et Matte*

Rodrigo Mayorga

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2658>

DOI : 10.4000/histoire-education.2658

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 95-113

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Rodrigo Mayorga, « La lecture dans l'école publique chilienne et la construction de l'État-nation (1842-1920) : les « manuels officiels » de Sarmiento et Matte », *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/2658> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2658>

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

Rodrigo MAYORGA

Après avoir obtenu son indépendance de la couronne espagnole en 1818, l'État du Chili devait se construire et se renforcer. Le long processus dans lequel il s'engageait avait pour objectif majeur de donner à la population les outils pour soutenir le projet républicain. L'institution scolaire fut l'un des principaux dispositifs pour y parvenir : l'école primaire, première présence visible de l'État sur l'ensemble du pays, avait pour tâche prioritaire de diffuser la culture écrite par l'alphabétisation¹. Comme pour l'Europe, cette entreprise apparaissait comme un véritable « impératif de la modernisation »². La République avait besoin d'une « langue écrite », bien fixée et nationale, pour rendre viable le système politique

1 Cette recherche a fait partie du projet Anillo SOC 17 « La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional » dirigé par Sol Serrano. On trouvera les résultats complets dans Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo (éd.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, t. 1. *Aprender a leer y escribir (1810-1880)*, Santiago, Taurus, 2012 et Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo (éd.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*, t. 2. *La educación nacional (1880-1930)*, Santiago, Taurus, 2012. Je remercie M. Jaramillo pour son aide dans cette recherche.

2 Joël Saugnieux, « Problèmes de l'alphabétisation dans l'Espagne du XVIII^e siècle » in *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours, Politiques éducatives et Réalités scolaires*. Tours, Publications de l'université de Tours, 1986, p. 20.

représentatif et faire fonctionner l'administration³. Les éducateurs du XIX^e siècle étaient de leur côté convaincus que la connaissance de la langue écrite sortirait les individus de leur statut de « sourds et muets », leur ferait répudier la barbarie de la culture orale et adhérer à la communauté civilisée⁴. Apprendre à lire était le premier pas pour entrer dans cette nouvelle communauté.

Il revenait au premier niveau du système scolaire d'inculquer ce savoir lire : 1842 est la date inaugurale, celle de la fondation de l'école normale d'instituteurs et de l'Université du Chili⁵. L'école primaire fut consolidée en 1920, avec la loi sur l'instruction primaire obligatoire. Entre temps, la croissance avait été énorme. Au premier recensement de 1854, pour une population de 1 439 120 habitants, le système d'instruction publique comptait 20 003 élèves et 385 écoles. En 1920, pour 3 720 235 habitants, il était passé à 346 386 élèves et 3 214 écoles. Le taux de scolarisation dans les écoles publiques était passé de 7,4 % à 40,7 % et la population analphabète avait diminué de 86,5 % à 49,7 %⁶.

Mais, on le sait, malgré l'indéniable cohérence globale des résultats mentionnés, le lien entre croissance de la scolarisation et croissance de l'alphabétisation, n'est jamais direct. Quantité de facteurs culturels, sociaux, politiques, pédagogiques sont susceptibles d'affecter un processus qui n'a rien de mécanique. Parmi ces facteurs, on peut supposer que la méthode d'apprentissage suivie joue un rôle non négligeable. C'est ce qu'on cherchera ici à examiner, en présentant deux manuels « officiels » successivement en usage.

Le premier est la *Méthode de lecture progressive* (*Método de Lectura Gradual*) de Domingo Faustino Sarmiento en usage entre 1845 et 1883 et le second la *Nouvelle méthode phonétique, analytique-synthétique* (*Nuevo Método, fonético, analítico-sintético*) de Claudio Matte entre 1884 et 1920. Chaque auteur avait sa propre définition de la lecture, chaque manuel conçu pour mettre en œuvre leur

3 Sol Serrano, Iván Jaksic, « El poder de las palabras. La iglesia y el estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del Siglo XIX », *Historia*, vol. 33, Santiago, 2000, p. 439.

4 Miguel Luis Amunátegui, Gregorio Víctor Amunátegui, *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debiera ser*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856, p. 441.

5 L'école normale avait à former les maîtres chargés de garantir une éducation primaire adéquate. L'université du Chili fut chargée, entre autres fonctions, de diriger et inspecter l'enseignement. Contrairement à la tradition européenne, l'université a donc été d'emblée impliquée dans les questions d'enseignement primaire. Voir Sol Serrano, *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Universitaria, 1994, p. 64.

6 Sur les informations chiffrées, voir Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo, *Historia de la Educación en Chile...*, op. cit. ; et Direction générale des statistiques, recensement du 15 décembre 1920, Santiago, Université du Chili, 1925.

discours pédagogique donna lieu, une fois confronté aux réalités de la classe, à des pratiques pédagogiques différentes. Leur analyse peut-elle donner une idée des processus d'apprentissage qui étaient ainsi prescrits et des modifications qu'ils ont subies au fil du temps pour répondre aux défis de la construction de l'État-nation chilien? C'est l'hypothèse que nous avons faite : en mettant à jour le cadre des apprentissages que ces méthodes ont, sinon produits, du moins « rendu possibles », on peut éclairer les effets que le système d'instruction publique a pu avoir sur la population chilienne au cours de ces années.

I. La « Méthode de lecture progressive », méthode mnémotechnique, phonétique et inductive

Au début des années 1840, il ne suffisait pas de créer le cadre institutionnel du système d'éducation primaire : pour diffuser la capacité à lire, il fallait une nouvelle méthode d'enseignement. Elle sera conçue par Domingo Faustino Sarmiento⁷, qui avait été instituteur primaire en Argentine avant son exil au Chili. Il fit une revue détaillée des manuels existant au Chili et entreprit d'en composer un lui-même. Le 5 janvier 1845, il envoyait à la faculté des lettres de l'Université du Chili un document intitulé *Silabario ou Méthode progressive pour apprendre à lire en castillan*. Le texte fut discuté par l'université à partir du 12 mars. Deux mois plus tard, le journal *El Progreso* annonçait que le projet de Sarmiento, rebaptisé *Méthode de lecture progressive*, avait été adopté pour les établissements publics de l'enseignement primaire du pays.

Le manuel comprend une partie destinée au maître, une autre déroulant les « classes » de lecture, enfin, une troisième composée de textes pour les exercices terminaux de lecture courante, imprimés sans séparation entre les syllabes, contrairement à ceux de la 2^e partie. Chaque « classe » est subdivisée en plusieurs « leçons », pour permettre un enseignement progressif. Selon les procédés alors

7 Sarmiento (1811-1888), instituteur puis journaliste et écrivain, plusieurs fois exilé au Chili entre 1843 et 1855, revint en Argentine où il fut gouverneur, puis président de la République (1868-1874). Infatigable défenseur de l'école publique « rationnelle » qui est pour lui le vecteur de l'émancipation sociale et de la démocratie politique, il fit avaliser en Argentine, en 1882, la loi rendant l'école publique gratuite, obligatoire et « laïque », c'est-à-dire hors de la tutelle de l'Église, ce qui ne signifie pas sans enseignement de la religion. Sarmiento a lui-même écrit une *Vie de Jésus* pour les enfants, qui le présente comme un noble exemple dont il faut suivre les traces (*Vida de Jesus Cristo. Con una descripción sucinta de la Palestina*, Santiago, Imprenta de El Progreso, 1844). On peut lire ses analyses sur les méthodes utilisées avant 1842, dans Domingo Faustino Sarmiento, *Análisis de las Cartillas, Silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile, por el Director de la Escuela Normal*, in *Obras de D. F. Sarmiento*, t. 28, Buenos Aires, Imprenta y Litografía Mariano Moreno, 1899.

III.1. Domingo Fausto Sarmiento, *Método de Lectura Gradual*, Santiago, Impr. de Julio Belin, 1849.

en usage, le manuel va des lettres aux combinaisons simples et directes, puis aux éléments de plus en plus complexes, pour en finir avec les contractions, la ponctuation, les abréviations et les lettres étrangères.

Certaines nouveautés expliquent l'intérêt immédiat de l'université. Ainsi, pour faire retenir les lettres, Sarmiento présente l'alphabet sous quatre formes : il ne se contente pas, après avoir montré l'alphabet, de présenter les lettres par analogie de sons (dentales, labiales, gutturales, etc.) ou de forme graphique (c/e/o, u/n/ñ/m). Il commence par faire « chanter » la liste des consonnes (v, p, q, n, c, m, r, z, s, t, d, l, ch, ll, g, b, y, rr, ñ, x, j, f) en la transformant en une comptine amusante : « *Ve pe que ne que me re ce te se de le che lle que be ye rre ñe qs je fe* », ce qui peut s'entendre (dans un langage parlé familier), à condition de restituer des voyelles, comme « *Ve pequeño, que mereces se te dé leche llegue be yerre ñe qs jefe* », c'est-à-dire « *Va, petit, tu mérites qu'on te donne du lait, il arrive, /suivis de quelques syllabes sans signification/* [Illustration 1]. « *Donnez à un enfant un moyen sûr de conserver le nom des consonnes*⁸ », déclarait Sarmiento, qui ajoutait aux procédés habituels, le recours à des moyens mnémotechniques. Les regroupements des lettres par « familles graphiques » comme le recours à des mots rythmés et rimés qui se répètent comme dans un mantra montrent son souci de fixer rapidement certains acquis, de rendre aisé leur rappel, tout en soulageant l'effort de mémorisation des enfants.

8 « Instrucción Pública », *El Progreso*, Santiago, 30 mai 1845.

Ce même souci lui fait nommer les lettres selon la «nouvelle épellation» [de Port-Royal, selon le *Dictionnaire français de Buisson*], be, de, fe, qe, et non bé, dé, emé, cu. Il va plus loin, puisqu'il propose une simplification de la transcription phonétique. Dans la partie pour le maître, on peut lire que «Dans un premier temps, le maître devra aussi ignorer les règles d'orthographe et les lettres inutiles comme le h, ou le u après le q». Les raisons sont pratiques plus que théoriques. Quelques années plus tôt, Sarmiento avait fustigé la grammaire espagnole. Pour lui, l'orthographe devait être au service de l'éducation, chaque lettre devait correspondre à un son et vice-versa, la grammaire était un joug nécessaire pour les savants, mais nuisible à l'éducation du peuple⁹. La voie la plus logique pour faire apprendre les lettres à l'enfant était donc de lui éviter les incohérences entre sons et graphèmes.

Enfin, la méthode est inductive. Sarmiento refuse de faire apprendre la combinatoire par cœur. Pour lui, l'enfant doit apprendre par analogie, car s'il trouve les «règles» qui régissent la combinaison de graphèmes, il pourra les appliquer à tous les cas qui se présenteront à lui. Dans la deuxième leçon de la méthode, la plus complexe mais aussi la plus importante, on demande à l'enfant de combiner les consonnes et les voyelles, où les syllabes simples sont proposées «en désordre». Son importance est telle qu'on ne peut passer à la leçon suivante, insiste Sarmiento, dans les instructions aux maîtres, que «si [l'enfant] à qui l'on montre une syllabe quelconque, est capable de lire sans erreur»¹⁰. Il ne s'agit pas d'inculquer un savoir particulier, mais de guider l'enfant à trouver lui-même la règle en pratique, car cette découverte produirait un effet indélébile dans son esprit et permettrait ensuite son application à n'importe quel texte. Sarmiento souligne :

«C'est peut-être la première fois qu'un enfant va découvrir seul une règle que toutes les explications de l'enseignant ne suffiront pas à lui faire comprendre. Si on lui dit que SE avec A fait SA, ou SE-A SA, il passera des jours et des jours sans arriver à comprendre ce qu'il dit»¹¹.

Pour faciliter cette induction, la régularité de l'écriture était d'autant plus nécessaire. Le problème habituel venait des irrégularités, par exemple des lettres C et G. Si on décidait de nommer ces lettres sous deux noms /ce/ke/

9 Domingo Faustino Sarmiento, *Memoria (sobre ortografía americana) leída a la Facultad de Humanidades por el Licenciado Domingo F. Sarmiento*, Santiago, Imprenta de la Opinión, 1843, p. 87.

10 Domingo Faustino Sarmiento, *Instrucciones a los maestros...*, op. cit., p. 109.

11 *Ibid.*, p. 110.

et /ge/gue/, on brouillait la mémoire de l'enfant ; si on maintenait les irrégularités phonétiques, on rendait plus difficile le processus inductif. Le problème pouvait être réglé soit une fois pour toutes en réformant l'orthographe, soit en expliquant ces irrégularités pour que l'enfant les intègre comme des anomalies reconnues. Sarmiento adopta les deux solutions : il modifia dans son manuel la typographie de la lettre C pour distinguer sa valeur comme K ou comme S, écrivit «qe» au lieu de «que», et des années plus tard, quand le manuel fut imprimé en tableaux de lecture, il utilisa l'encre rouge pour attirer l'attention sur ces irrégularités¹².

Ainsi, le manuel de Sarmiento mettait en pratique le discours pédagogique qui faisait de la diffusion de l'alphabétisation dans le peuple la condition première de son entrée en civilisation. Condition nécessaire et pourrait-on dire suffisante : le manuel n'enseignait aucun contenu, aucune connaissance particulière, sinon la capacité à lire. Pour Sarmiento, la capacité de déchiffrer des textes ferait *de facto* entrer l'enfant dans le processus spécifique de la culture écrite. L'alphabétisation était la clé qui ouvrait la porte d'entrée de toutes les lectures. La nouveauté de la méthode n'était donc pas dans ses objectifs déclarés (c'étaient les mêmes que dans d'autres pays au même moment) mais dans le processus éducatif inédit qu'il instaurait au Chili. Celui-ci avait fait l'objet de larges débats au niveau international, opposant des auteurs comme Rousseau et Pestalozzi, à Locke et aux «méthodologues»¹³. L'éducateur argentin, tout comme le philosophe anglais, considérait que l'enseignement doit préparer l'intelligence à acquérir des connaissances et à être libre ; que cela s'effectue grâce aux sens, à la réflexion et aux associations, permettant à l'enfant à surmonter sa condition d'«adulte imparfait». À travers sa méthode, Sarmiento rejoignait de nombreux auteurs de l'époque du même courant de pensée¹⁴, qui utilisaient les stimuli sensoriels pour apprendre à lire et faisaient de la lecture précoce

12 Voir Domingo Faustino Sarmiento, *Método de Lectura Gradual*, op. cit., p. 18-20; *Análisis de las Cartillas ...*, op. cit., p. 62 et *Cuadros de Lectura Gradual en Obras de D. F. Sarmiento*, op. cit., p. 117. On rencontre ces procédés dans d'autres méthodes du temps, comme par exemple, en France, Pierre-Py-Poulain Delaunay. Voir Guy Avanzini (dir.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, Mexico, FCE, 2003, p. 255.

13 Pour une vision plus approfondie du conflit pédagogique entre Locke et Rousseau, voir Anne-Marie Chartier, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Mexico D.F., FCE, 2004, p. 99-106.

14 Par exemple, le français M. A. Peigné, dont la méthode présente de grandes similitudes avec celle de Sarmiento : méthode synthétique, graduelle, qui rejette l'épellation, jugée inutile pour la lecture en langue française. Voir sur ce point M. A. Peigné, *Méthode de lecture, ouvrage adapté par la Société pour l'instruction élémentaire*, Paris, L. Colas, 1832.

une condition préalable à tout apprentissage. Au cours de quatre décennies suivantes, l'omniprésence de ce manuel dans les salles de classe (ou à défaut, d'autres qui le suivaient pas à pas) montra que l'État chilien partageait ces vues et qu'il semblait effectivement être la meilleure voie pour que les petits Chiliens apprennent à lire.

II. Une nouvelle méthode et une nouvelle conception de l'enfant

Dans les années 1880, un nouveau discours éducatif apparaît avec ce qu'on a appelé la «réforme pédagogique de 1885». Celle-ci commence en fait en 1883, lorsque le gouvernement vota de nouveaux fonds pour étendre les écoles normales et embaucher des enseignants étrangers, surtout allemands, pour y enseigner¹⁵. Au même moment, la référence éducative change à l'intérieur des écoles. Alors que la France avait marqué la voie à suivre au cours des quarante années précédentes, le modèle allait maintenant venir d'Allemagne (et plus tard, des États-Unis).

Plus encore que des éducateurs étrangers, de nouveaux principes éducatifs furent introduits dans le pays, modifiant la façon de concevoir le travail d'enseignement et le processus d'apprentissage lui-même. On commença à considérer la pédagogie comme une discipline scientifique, qui cherchait à étudier le développement de l'enfant, ce que l'inspecteur général José Abelardo Núñez appelait «anthropologie pédagogique¹⁶». À l'apprentissage basé sur la mémoire et l'encyclopédisme, devait se substituer un apprentissage de caractère objectif, rationnel, plus propice à l'épanouissement de l'intelligence enfantine¹⁷. La formation des maîtres en fut profondément modifiée, on réorganisa le programme des écoles normales sur cinq années, sur le modèle des écoles allemandes. La formation ne fut plus centrée uniquement sur l'alphabétisation et la moralisation, les deux dernières années furent consacrées à l'observation et l'exercice pratique de la profession¹⁸.

15 Cristián Cox, Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2009, p. 85.

16 José Abelardo Núñez, *Organización de Escuelas Normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883, p. 85.

17 Iván Núñez, *La formación de preceptores y preceptoras de instrucción primaria. Chile: 1842-1889*, p. 136-138. En ligne : <<http://www.ceppe.cl/recursos>>.

18 Cristián Cox, Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, op. cit., p. 89;

La réforme modifia aussi la conception qu'on devait avoir de l'enfant. Dans le sillage d'auteurs comme Pestalozzi, on commença à le considérer comme un sujet actif et l'intuition se mit à jouer un rôle clé dans le processus éducatif. Cela supposait une école plus préoccupée de la pratique, ce qui allait dans le sens d'une relation renforcée de l'éducation au monde du travail. Il fallait privilégier cette orientation, car comme le disait le ministre en 1886, l'enseignement des écoles publiques ne permettait pas aux élèves «d'acquérir de quoi gagner leur vie de façon immédiate et facile, ni d'occuper un emploi de bureau ou un métier qui leur ouvrirait une voie vers l'industrie, contribuant, dans le même temps, à l'amélioration économique de la République»¹⁹.

L'événement le plus important de ces nouvelles orientations fut le Congrès pédagogique national de 1889. Cette réunion sans précédent marqua l'émergence de la science pédagogique au Chili, avec des séances de discussion, des classes modèles pour les maîtres, et même un concours de monographies éducatives. Le 20 septembre, devant le ministre de l'Instruction publique, l'ensemble du cabinet et les 200 membres du Congrès venus de tout le pays, l'ancien ministre de la Justice et de l'Instruction publique, Julio Espinosa Bañados ouvrit le congrès avec lyrisme :

«L'instruction publique est donc inséparable de la souveraineté nationale [...]

Si la communauté sociale est à la fois la tête et la conscience des pouvoirs de l'État, sa source créative et le tribunal où l'opinion publique élève son trône tout-puissant, alors il est logique de chercher à transformer la masse inconsciente en être pensant, l'eau stagnante d'une Mer Morte en courants féconds de vie et d'activité».²⁰

L'école, chargée de transformer «la masse inconsciente en être pensant», devait être considérée comme le lieu où développer la libre réflexion des individus. Elle devait être une école moderne où «l'étude des mots devait être remplacée par à l'observation et la contemplation directes des choses; la mémoire mécanique, par le jugement; la lettre morte du texte, par l'activité de l'intelligence; les idées imposées sans être comprises, par l'exercice de l'esprit

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (désormais MMJIP), Santiago, 1887, p. 181-182; MMJIP, Santiago, 1894, p. 357.

19 *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública* (désormais MMJCIP), Santiago, 1886, p. XXXII.

20 José Abelardo Núñez, *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Santiago, Imprimerie nationale, 1890, p. 3.

qui cherche, compare et juge», selon la formule de José Abelard Núñez dans la même séance inaugurale²¹.

Ces idées pédagogiques remettaient en question l'enseignement de la lecture qui avait dominé la période précédente. On le vit dans la deuxième session du Congrès pédagogique national qui discuta de la meilleure méthode pour enseigner à lire et écrire. À un large consensus des participants, on rejeta la méthode d'épellation ou de syllabation en général (et la méthode de Sarmiento en particulier), au motif qu'elle développait seulement la mémoire et pas l'intelligence. On se mit d'accord sur la nécessité d'introduire la phonétique, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, et de relier directement cet apprentissage au chant, au dessin et à l'enseignement objectif. La méthode analytique-synthétique fut considérée comme la plus susceptible de développer l'intelligence de l'élève, du fait que l'apprentissage reposait sur le sens de ce qui est lu, et non sur sa mémorisation²².

Le débat entre les méthodes synthétiques et analytiques d'enseignement de la lecture était certes ancien à l'échelle internationale, mais c'était une nouveauté au Chili. Comme nous l'avons vu, depuis les années 1840, les méthodes synthétiques avaient exercé une hégémonie absolue. C'est alors qu'apparut la *Nouvelle Méthode (phonétique, analytique-synthétique) pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture* de Claudio Matte. Son auteur était un avocat, mais aussi directeur de la Société pour l'Instruction élémentaire. Intéressé par l'éducation de la jeunesse, il avait voyagé pour étudier d'autres expériences éducatives. Au cours d'un séjour mémorable ses horizons s'étaient ouverts :

«J'ai commencé à visiter les écoles. Durant plusieurs semaines, je me suis installé dans les classes, assis sur une chaise, au fond de la salle. Les Allemands appellent ça «faire l'hôte». J'ai entendu, entendu et j'ai été surpris. J'avais toujours pensé que les méthodes d'enseignement dans mon pays étaient mauvaises, mais je ne savais pas où était le mal. C'est alors que mes horizons se sont ouverts : les Allemands avaient résolu le problème. *Dans notre pays, tout était à mémoriser. Ici, il fallait observer, réfléchir et comprendre*»²³.

Matte se situait ainsi dans le groupe de réformateurs qui cherchaient à lutter contre l'encyclopédisme. Son apport personnel fut de mettre en forme ces idées dans une nouvelle méthodologie pour enseigner de la lecture, fondée sur les bases

21 *Ibid.*, p. 6.

22 *Ibid.*, p. 24.

23 Cité dans Sociedad de Instrucción Primaria (Société de l'instruction primaire), *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*, Santiago, Editorial Universo, 1958, p. 16.

mêmes que défendait, en 1889, le Congrès national pédagogique. Cette méthode, entièrement phonétique, enseignait le son des lettres et non leur nom. Dans la procédure utilisée précédemment, la dimension phonétique n'était pas absente (on l'a vu avec le procédé inductif de Sarmiento), mais il fallait aussi utiliser des « noms » pour chaque lettre, ce qui imposait à l'enfant, selon Matte, « un travail de mémoire excessif et contredisait le bon sens naturel, car il était forcé d'apprendre quelque chose qui, plus tard, à l'usage, se révélait être faux »²⁴. Ensuite, l'apprentissage partait d'un mot (donc d'une unité signifiante), qui était décomposé en syllabes, combinaisons et sons, pour être en fin de compte, reconstitué. C'était, de ce fait, une méthode *analytique-synthétique*. Enfin, la méthode imposait que l'enfant écrive les lettres dès qu'il pouvait les prononcer, pour les graver ainsi dans sa mémoire, en apprenant simultanément la lecture et l'écriture.

Pour ce faire, le manuel de Matte adoptait la forme classique des manuels allemands utilisant la *Wortmethode* (appelée *word method* aux États-Unis ou la méthode des mots normaux en France). À partir d'un mot facile à reconnaître pour l'enfant, grâce à une illustration à laquelle étaient associées les graphies imprimées et manuscrites, il devait apprendre le sens du mot, le décomposer en syllabes et phonèmes, et apprendre leurs combinaisons possibles. Cela fait, il devait reconstituer le mot et même en former de nouveaux, basés sur les phonèmes et les combinaisons déjà appris [Illustration 2].

Cette méthode intégrait également un nouvel élément à l'enseignement de la lecture : les « leçons de choses ». Les élèves devaient partir de l'observation d'un objet ou d'une image, pour le décrire et le comparer avec d'autres, exécutant la série des opérations mentales qui s'y rapportaient. L'avantage était double : d'une part, se trouvait garantie la connaissance des objets dont les noms écrits seraient utilisés pour apprendre à lire ; d'autre part, en accord avec les nouveaux objectifs pédagogiques du moment, on cherchait à faire réfléchir les enfants sur les objets désignés par les mots utilisés. L'alphabétisation était ainsi accompagnée dès l'origine par une instruction portant sur des savoirs liant les choses vues et les mots lus. L'apprentissage de la lecture se référait à une expérience immédiate, dans le contexte de la classe.

Le manuel de Matte domina rapidement le paysage éducatif national : publié en 1884, il entra en concurrence avec le syllabaire *Le Lecteur américain*, édité

24 Claudio Matte, *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*, Leipzig, impr. F.A. Brockhaus, 1884, p. III.

— VIII —

En la Primera Parte de este Método aparecen solo las letras minúsculas, por razón de su mayor sencillez, i los diptongos, que ofrecen poca dificultad; en la Segunda, las letras mayúsculas, las combinaciones de licuante i líquida, los triptongos i algunos elementos mas difíciles de la lengua, como la *x*, la *y*, etc.; la Tercera Parte, por último, contiene trozos de lectura adecuados a la inteligencia de niños de tierna edad. Estos trozos son en su totalidad traducidos o adaptados del alemán. En cuanto a la ortografía, he adaptado la que creo mas racional i sencilla para el aprendizaje: no hago mención de la *y* en el significado de *i* ni de la *y* en el de *j*. Esta práctica ha sido consagrada, si no me equivoco, por la Universidad de Chile i es generalmente seguida entre nosotros.

Brighton, Setiembre de 1884.

C. Matte.

Ejercicios preparatorios de la Escritura.*)

* No todas estas figuras serán trazadas por los alumnos. Algunas de ellas tienen solo por objeto hacer ver cómo se desarrollan unos caracteres de otros.

Primera Parte.

ojo

o-jo, o-j-o, j-o, jo, o-j,
oj, o-jo.

mano

ma-no, m-a-n-o, m-a, ma,
n-o, no, ma-no, mo-no,

III.2 Claudio Matte, *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*, Leipzig : impr. F.A. Brockhaus, 1884.

par José Abelardo Núñez et adopté par le ministère en 1883. En 1885, Matte était déjà utilisé par certains maîtres; à partir de 1889, le gouvernement commença à le diffuser et il supplanta définitivement le manuel de Nunez en 1895²⁵. Sa domination absolue fut assurée par un décret du 29 avril 1902, qui l'adoptait comme texte pour enseigner la lecture, à l'exclusion de tout autre²⁶. Mais plus encore qu'un manuel, ce qui avait gagné, c'était le discours véhiculant une nouvelle conception pédagogique de l'enseignement de la lecture. Même si des gens comme Guillermo Matta, ambassadeur du Chili en Allemagne en 1884, indiquèrent que ce syllabaire était « le premier qui a été composé conformément aux méthodes utilisées par la pédagogie allemande », de fait, les manuels de Matte et de Nunez adoptaient tous deux la méthode analytique-synthétique. Selon les termes de Manuel Antonio Ponce, c'était « la méthode complète par l'excellence, la pédagogie authentique, parce que la

25 Sociedad de Instrucción Primaria, *op. cit.*, p.85; S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo (dir.), *op. cit.*, p. 178.

26 Álvaro Ceballos, « Las empresas editoriales de José Abelardo Núñez en Alemania », *Historia*, n° 41, vol. 1, Santiago, Université pontificale catholique du Chili, 2008, p.51-53.

synthèse n'est possible qu'à condition de l'analyse, et celle-ci n'est utile qu'à la condition de la synthèse »²⁷.

III. Quels apprentissages étaient rendus possibles sur le terrain par ces méthodes ?

Nous avons ainsi vu comment les manuels de lecture ont cherché à concrétiser les discours éducatifs de l'État entre 1840 et 1920. Que peut-on dire des effets réels de ces méthodes sur les enfants ? Question clé, qui implique d'entrer dans la classe et de s'interroger sur la cohérence entre les propositions éducatives des théoriciens et la pratique réelle des maîtres, sur les correspondances attendues entre enseignement et apprentissage.

Étudier historiquement un apprentissage scolaire est cependant difficile, non seulement parce qu'il existe des variables propres à chaque école et à chaque individu, mais surtout à cause du manque de sources reflétant le point de vue de l'élève²⁸. Peut-on contourner partiellement cet obstacle à l'aide des éclairages qu'offre la psychologie de l'enfant, en particulier celle qui considère l'apprentissage comme une réalité socio-historique ? Ainsi, Vygotski et Piaget font tous les deux des interactions entre les structures cognitives et le milieu (éducateurs et outils²⁹) le moteur de l'apprentissage. En croisant leur point de vue avec les pratiques pédagogiques de terrain, il devrait être possible d'entrevoir quel plancher et quel plafond, dirions-nous, étaient contenus dans « les possibilités d'apprentissage » autorisées par les méthodes imposées dans les classes du Chili.

Les enfants d'aujourd'hui, plongés dans un monde d'écrits dès leur naissance, ne « conceptualisent » l'écriture que lorsqu'ils perçoivent, si l'on suit Emilia Ferreiro et Ana Teberosky, son caractère d'objet de substitution³⁰, qu'ils

27 Manuel Antonio Ponce, *El procedimiento verbal de escritura i lectura simultáneas. Exposición sobre el silabario compuesto para El Lector Americano*, Santiago, Imprimerie nationale, 1902, p. 8.

28 Sur les variables cognitives individuelles influant spécifiquement sur l'apprentissage de la lecture, voir Laurence Rieben, « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école », dans *Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture*, Paris, CDNP, 2004.

29 Le processus psycho et sociogénétique doit être l'appropriation du mot écrit, voir Elsie Rockwell, « Los usos escolares de la lengua escrita » in Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Pardo (éd.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Mexico D.F., Siglo XXI, 1984, p. 320.

30 Un « objet de substitution » existe en tant que référence à un autre objet. L'écriture, le dessin, le jeu symbolique, l'imitation, sont, pour Piaget, des « objets de substitution » associés à la fonction sémiotique qui apparaît chez l'enfant pendant sa deuxième année. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico D.F., Siglo XXI, 2007, p. 81-82.

différencient l'écriture du dessin, renonçant aux relations entre le mot écrit et la chose (le mot *train*, au contraire de la chose, est moins long que *locomotive*). Leur intérêt peut alors se fixer sur les caractéristiques graphiques des mots écrits qui représentent la langue orale. Les hypothèses syllabiques (une lettre = une syllabe), puis phonique (une lettre = un son), les conduisent ainsi par étapes, non sans « conflits cognitifs », à saisir de mieux en mieux comment fonctionnent les règles souvent illogiques de la langue écrite et à tirer profit des enseignements qu'on leur dispense.

1. Le manuel de Sarmiento dans le contexte des années 1850-1880

Au temps de Sarmiento, bien des régions du Chili vivaient loin du « monde de l'écrit ». Les enfants, issus de familles analphabètes, le découvraient seulement à l'école. Pour Sarmiento, l'enfant était un « adulte incomplet », mais à qui ne manquaient, finalement, que les outils techniques pour déchiffrer l'écriture. Si on lui fournissait ces outils et qu'on facilitait leur usage, l'entrée dans la culture écrite était assurée. Or, les incitations que proposait sa méthode laissaient bien des enfants face à des contradictions insolubles. Par exemple, l'enseignement direct des syllabes simples restait inopérant si les enfants ne parvenaient pas à saisir que ces éléments dénués de sens composaient, une fois épelés et combinés, des mots ayant des significations déjà connues dans leur langue orale. Tant qu'ils étaient entièrement absorbés par l'exercice technique de décodage, même les enfants qui avaient « induit » la règle de la combinatoire et pouvaient parvenir à « lire » des syllabes, c'est-à-dire à les dire à voix haute, pouvaient ne pas comprendre ce qu'elles signifiaient quand elles étaient reliées les unes aux autres. Du point de vue de la psychologie socio-historique, l'impossibilité d'accéder à quelque chose qui « fait sens » laissait les enfants hors de ce que Vygotski, dans sa *Préhistoire de la langue écrite*, considère comme une clé pour l'enseignement de l'écrit : permettre aux enfants de saisir, à leur niveau (dans leur zone de développement proximal, selon le concept de Vygotski), à quoi servent la lecture et l'écriture. Il aurait fallu pour cela leur proposer des contextes d'usage à leur portée, c'est-à-dire une « littéracie », et pas seulement une technologie d'alphabétisation.

En effet, la méthode ne donnait aucun contexte d'usage qui pouvait rendre nécessaire l'utilisation de ces mots. Or, dans un monde encore très éloigné de la culture écrite, cette « abstraction » des signes d'écriture ne pouvait ni légitimer,

ni faciliter le processus d'apprentissage³¹. Il n'a pas manqué d'inspecteurs pour critiquer le manque de compréhension en lecture. Il s'est aussi trouvé des enseignants cherchant à développer l'accès au sens, mais ils sont restés des exceptions, car la plupart des maîtres ont eu tendance, pour aider les enfants à surmonter leurs difficultés, à renforcer le décodage. L'évidence pédagogique de l'époque, partagée par tous ceux qui savaient lire, décideurs et pédagogues, c'est que la compréhension découlerait naturellement d'une oralisation réussie. Dans les écoles, la lecture à haute voix des enfants servait donc à observer et évaluer leur capacité à décoder sans erreur. On le voit dans les témoignages des visiteurs des écoles : ce qui est important, ce n'est pas de vérifier la compréhension, mais la prononciation des mots et même l'intonation lors de la lecture³².

En 1860, la loi sur l'éducation primaire définit un programme d'études pour les écoles primaires. Celui-ci exige de se servir de l'écrit pour s'instruire. Les usages scolaires de la lecture dans les différentes matières d'enseignement pouvaient-ils jouer ce rôle incitateur en montrant aux élèves «à quoi sert la lecture»? Il ne semble pas que cela ait été le cas, car entre 1845 et 1883, les choses n'évoluent que très lentement. En effet, jusque dans les années 1870, 80% des élèves ne bénéficient que d'un enseignement de la lecture et l'écriture; 60% ont accès au calcul et au catéchisme, 30% à la grammaire et à la géographie. L'enseignement de l'histoire, du dessin linéaire, de la musique ne concerne que 1 à 3% des élèves³³.

À l'époque, le contexte principal d'utilisation de l'écrit était la lecture des manuels (au sens large, des livres utilisés en classe). Les différents gouvernements ont fait des efforts considérables pour les distribuer de façon massive dans le réseau scolaire. Mais un grand nombre d'exemplaires ne sont jamais parvenus à destination, du fait des difficultés des transports et des obstacles géographiques. Quant à ceux qui ont pu arriver, leur usage quotidien et leur fragilité matérielle abrégeaient vite leur existence. Le manuel, de petit format, sans couverture ni reliure, imprimé sur du papier de mauvaise qualité n'était

31 Sur l'importance des contextes d'utilisation et leur relation avec l'enseignement scolaire, voir Elsie Rockwell, «Los usos escolares de la lengua escrita», art. cit., et Michael Cole, «Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural» in Luis C. Moll (éd.), *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique Grupo, 1993.

32 *El Monitor de las Escuelas Primarias* (désormais EMEP), t. 1, n° 5, 15 décembre 1852, p. 152; t. 6, n° 12, 15 août 1858, p. 374; t. 8, n° 2, 15 novembre 1859, p. 35; t. 8, n° 4, 15 janvier 1860, 108 et t. 8, n° 8, 15 mai 1860, p. 238.

33 *MMJCIP*, Santiago, Imprimerie nationale, 1869.

pas un bien durable. Ceux qui restaient à l'école étaient exposés au froid et à l'humidité, surtout s'il n'y avait pas d'armoire où les déposer (dans la province d'Arauco, seulement six écoles sur dix-neuf disposent d'une armoire). Ceux que les enfants emportaient chez eux étaient abîmés. Au bout du compte, dans un grand nombre d'écoles où les élèves n'avaient rien pour lire, les maîtres en étaient réduits à leur donner des pages du *Moniteur des écoles primaires*. La pratique de la lecture se faisait « sur des bouts de papier crasseux et des morceaux de livres en pièces détachées ». Lorsque les enfants apportaient des textes de chez eux, les visiteurs des écoles jugeaient ces livres « étranges et inadaptés »³⁴. Dans cet environnement caractérisé par la pauvreté du matériel pédagogique, ces textes étaient pourtant une des rares occasions qui auraient permis aux enfants, en dépit de la méthode, d'entrer en contact avec « la culture écrite » en tant qu'objet porteur de connaissance et pas seulement support d'exercices.

L'enseignement de l'écriture pouvait-il fournir une clé pour comprendre les fonctions de la langue écrite, en apportant de nouveaux contextes d'utilisation ? Cela ne semble pas avoir été le cas. En effet, l'apprentissage de l'écriture était réduit au code graphique, avec la copie de lettres calligraphiées dont le maître évaluait d'abord l'aspect esthétique-formel³⁵. La dictée, introduite à cette époque, restait fixée sur le code, comme la lecture à voix haute (décodage par la lecture, encodage par l'écriture). Les statistiques ministérielles ne distinguaient d'ailleurs pas entre copie et dictée. Cette pratique de la dictée, imposée par l'institution, ne donnait pas de résultats satisfaisants : un visiteur des écoles se plaignait, en 1864, de ce que les maîtres de Llanquihue, au sud du Chili, ne se souciaient que de la (calli)graphie des lettres et non de l'orthographe³⁶. Les exercices de rédaction étaient pratiquement inconnus. Le matériel requis pour des exercices quotidiens d'écriture était d'ailleurs très insuffisant. Ainsi, à San Fernando en 1854, il n'y avait dans la classe qu'une seule table où six élèves pouvaient écrire en même temps. Les enfants, répartis en divisions, y allaient à tour de rôle, mais le temps d'exercice, limité d'autant, était trop bref pour permettre des acquisitions durables.

Faut-il pour autant, comme on l'a fait au temps de Matte, imputer les « faibles » résultats de l'alphabétisation entre 1845 et 1883 au manuel de Sarmiento ?

34 Pour tous ces exemples, voir *EMEP*, t. 1, n° 4, 15 novembre 1852, p. 102 ; t. 2, n° 7, 15 février 1854, p. 197 ; t. 4, n° 5, 15 février 1856, p. 145 ; *EMEP*, t. 6, n° 7, 15 avril 1858, p. 198 ; t. 6, n° 10, 15 juillet 1858, p. 309 et t. 12, n° 10, 15 mai 1864, p. 153.

35 Rapport du visiteur des écoles de la province de Valdivia, *EMEP*, t. 8, n° 5, 15 février 1860, p. 155.

36 *EMEP*, t. 10, n° 17, 2 janvier 1864, p. 301.

Les accusations rétrospectives contre l'abus de la mémorisation furent à la fois injustes et anachroniques, car elles ne tenaient pas compte du fait que la culture environnante, essentiellement orale, ne cessait justement de recourir à la mémoire. L'effort d'alphabétisation scolaire a alors rencontré les mêmes obstacles et produit les mêmes effets que ceux qui ont depuis été constatés par les ethnologues ou les psychologues, lorsqu'une première génération d'enfants, issus d'un monde où l'usage de l'écrit est inexistant ou presque³⁷, se trouve scolarisée. La méthode de Sarmiento restait immergée dans cet environnement : elle prenait en compte les réalités sociales et les usages scolaires antérieurs, mais son auteur cherchait (par les divers procédés mnémotechniques) à alléger la charge de la mémorisation. Il était à la recherche d'une pédagogie qui permettrait d'abandonner complètement les procédés de récitation par cœur en usage à l'époque coloniale³⁸. De fait, il est probable que les maîtres, continuant de pratiquer l'épellation traditionnelle, n'ont pas su ou pas pu suivre Sarmiento pour qui c'est par « induction » que chaque enfant devait découvrir la règle des correspondances lettre-son. Ils ont continué, comme on le voit dans la critique de Matte, à faire apprendre par cœur Be-A Ba, Ke-A Ka, c'est-à-dire « quelque chose qui, plus tard, à l'usage, se révélait être faux³⁹ ». La pédagogie de cette époque a ainsi « alphabétisé » plusieurs générations de façon précaire et variable, elle a surtout diffusé l'idée neuve que chacun devait (et donc pouvait) acquérir la capacité à déchiffrer la langue écrite. Les enfants qui entraient à l'école dans les années 1870 n'étaient d'ailleurs plus dans la situation de « découverte » de l'écrit qui avait été celle de leurs parents ou de leurs grands-parents.

2. Le manuel de Matte, du tournant des années 1880 à 1920

Les nouvelles ressources économiques obtenues après la guerre du Pacifique et l'arrivée de nouvelles idées sur l'éducation dans les années 1880 ont marqué un changement radical dans l'éducation nationale. Dans le cadre de ce qu'on

37 Jack Goody, Ian Watt, «Las consecuencias de la cultura escrita» in Jack Goody (éd.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2003. Concernant les études de A. R. Luria, voir Walter Ong, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 54-62.

38 Pendant la période coloniale, le texte le plus largement utilisé pour enseigner la lecture, c'était la *Cartilla*. Sur son utilisation au Chili, voir Rodrigo Mayorga, *Un nuevo camino de la A a la Z. Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena*, thèse de doctorat, Santiago, Université pontificale catholique du Chili, 2011, p. 52-54.

39 Sociedad de Instrucción Primaria (Société de l'instruction primaire), *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*, Santiago, Editorial Universo, 1958, p. 16.

appelle les « méthodes globales », venues des États-Unis⁴⁰, un manuel comme celui de Matte conçoit l'enfant comme une entité singulière, possédant des capacités propres que l'éducation doit développer. Il se donne également un nouvel objectif éducatif, centré non seulement sur l'acquisition de connaissances mais aussi sur le développement des facultés cognitives. La lecture n'est plus qu'un moyen pour y parvenir, alors qu'elle était auparavant le but de la scolarisation.

Les postulats d'une telle méthode devaient changer la relation entre l'enfant et l'écrit en tant qu'objet de connaissance. Les étapes de conceptualisation de l'écriture décrites par Ferreiro et Teberosky pouvaient plus facilement se mettre en place, du fait de la relation faite entre l'image et le mot, avant sa décomposition en syllabes et phonèmes. Certes, le passage d'une étape à l'autre était imposé à toute la classe par le manuel, à un rythme bien supérieur à celui que chaque enfant pouvait être en mesure d'assimiler, mais ce modèle a paru à tous les praticiens de l'époque comme un guide plus cohérent que les méthodes strictement synthétiques.

C'est que l'autre changement capital de la méthode de Matte se trouve dans l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture. La présence de l'écriture était ainsi garantie dans chaque salle de classe, ainsi que les nouveaux outils utilisés pour apprendre à écrire. Ceux-ci étaient désormais en nombre suffisant et peu à peu les plumes et l'encre étaient remplacées par des crayons Faber n° 2 et des gommes, que le ministère commença à envoyer dans les écoles en grandes quantités à partir de 1909. De ce fait, on vit de plus en plus souvent des cahiers dans les classes primaires. L'écriture manuscrite offrait de nouveaux contextes d'usage de l'écrit dans de nouvelles matières scolaires. Sa diffusion a eu des conséquences importantes sur la relation à l'écriture et des effets en retour sur la lecture, aujourd'hui mis en évidence par les sciences cognitives⁴¹.

La valeur d'usage de l'écrit était légitimée scolairement par les nouvelles disciplines, présentées à l'époque selon un modèle concentrique d'approfondissement graduel d'année en année. En 1895, tous les élèves apprenaient à lire et à écrire, mais tous recevaient aussi des leçons de catéchisme, d'arithmétique,

40 Les méthodes globales sont de deux types, méthodes analytiques de décomposition des mots et méthodes de mémorisation globale du mot entier (whole-word). Le livre de Matta est du premier type. Sur ce point, voir A.-M. Chartier, *op. cit.*, p. 111-112.

41 Nathalie Bonetón-Botté, Fanny de La Haye, « Apprentissage de l'écriture manuscrite : des difficultés perçues par les enseignants aux difficultés des élèves » in Nathalie Marec-Breton *et al.* (dir.), *L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 264.

de grammaire et de géographie. Vers 1900, des matières quasi inexistantes au début des années 1880, comme l'histoire du Chili, l'histoire sainte ou la musique étaient enseignées à la moitié des élèves inscrits.

L'émergence d'une nouvelle discipline appelée « Castillan », définitivement établie par le Règlement général de l'Instruction primaire de 1898, apparaît comme l'aboutissement de cette mutation pédagogique globale. En 1895, selon Ramon Valentin Vargas, président de l'Académie de formation des maîtres de Santiago, le Castillan comprenait la lecture, la récitation, la dictée, la grammaire et la composition. En 1896, on la trouve dans les écoles annexes de l'École normale de Santiago, où les programmes de langue comprennent les leçons de choses, les exercices d'analyse et de synthèse, la lecture et l'écriture simultanées, la récitation de textes, les exercices de grammaire et d'orthographe, ainsi que des travaux écrits et des compositions. Ainsi, à côté des mécanismes de décodification et des étapes mécaniques de l'écriture, s'ouvrait un espace d'expression pour les élèves, chose essentielle pour « garantir le sens et l'usage efficace [de l'écriture] dont les enfants pouvaient se servir comme d'un instrument pour leurs propres fins »⁴².

La mise en place concrète de cette nouvelle pédagogie ne fut pourtant pas facile. En effet, les maîtres formés restèrent très minoritaires, puisque l'on comptait moins de 25 % de normaliens sur les effectifs des maîtres en poste à la fin des années 1900. De plus, cette pédagogie augmentait les charges de travail, avec la correction des compositions et des devoirs. Malgré tout, au début des années 1920, ces procédures avaient gagné des écoles aussi perdues que celle de Pacía, dans la province de Tacna, à la frontière du Pérou : si on n'y trouvait pas encore mention du castillan, les classes de lecture et d'écriture avaient intégré la « leçon de choses », l'usage du dictionnaire pour la lecture-compréhension et les cahiers pour des exercices de composition.

L'enseignement de la lecture est restée une question vive au cours des quatre-vingts ans qui séparent la fondation du système scolaire chilien (1842) de la promulgation de la loi sur l'enseignement primaire obligatoire (1920). Cet enseignement s'est transformé suivant des objectifs fixés par l'État : d'abord intégrer la population dans une communauté civilisée (la civilisation se confondant avec la réception de la « culture écrite », donc avec la capacité à lire),

42 Dorothy H. Cohen, *Cómo aprenden los niños*, Mexico D.F., FCE, 1997, p. 211.

ensuite lui donner les compétences cognitives nécessaires à sa qualification politique et économique. Les pratiques éducatives ont pris forme en fonction de ces finalités, exprimées dans le cadre des idéologies éducatives dominantes au niveau international, mais aussi en fonction des conditions matérielles de la salle de classe et des obstacles spécifiques à chaque contexte local. On peut ainsi noter que les méthodes adoptées au Chili ne sont nullement en décalage par rapport aux méthodes européennes qui leur sont contemporaines, car les éducateurs ont cherché à importer rapidement ce qui leur paraissait le plus adéquat pour répondre aux difficultés rencontrées, alors que les réalités sociales et le très faible niveau d'alphabétisation de départ auraient pu entériner un archaïsme scolaire bien plus durable. En revanche, comme dans d'autres pays où cohabitaient une culture écrite savante et une culture orale (traditionnelle et/ou religieuse) populaire, l'entrée dans l'écrit a d'abord été pensée par les prescripteurs « lettrés » comme relevant d'une simple alphabétisation, ce qui sous-estimait les spécificités de l'écrit, non comme technique de transcodage, mais aussi comme culture des textes, sources de nouveaux savoirs. D'où l'écart persistant entre les discours prescriptifs et les pratiques des maîtres, surtout ceux qui exerçaient sans formation, dans des conditions précaires, loin des villes. Ce faisant, l'école chilienne a construit un cadre « de possibilités d'apprentissage » pour les milliers d'enfants scolarisés et leur a donné accès à un nouveau code, jusque-là inconnu. C'est seulement dans un deuxième temps (qui correspond comme en Europe à l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture), que le projet d'instruction par la lecture scolaire prit plus de sens et influença davantage leur vie, devenant un vecteur essentiel du projet d'un État-nation confronté à d'autres défis.

Rodrigo MAYORGA

Université pontificale catholique du Chili, institut d'histoire, Santiago (Chili)

rodrigomayorga@email.com

(traduction Mayra España)