CUCUZZA (Héctor Rubén), SPREGELBURD (Roberta Paula) (dir.). *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*

Buenos Aires : Ed. del Calderón, 2012, 672 p. [édition revue et complétée de Cuccuzza (Héctor Rubén), Pablo Pineau (dir.), Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina, Del catecismo colonial à La Razón de mi Vida, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002]

Anne-Marie Chartier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2677>

DOI : 10.4000/histoire-education.2677

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 178-181

ISBN : 978-2-84788-500-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « CUCUZZA (Héctor Rubén), SPREGELBURD (Roberta Paula) (dir.). *Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 138 | 2013, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2677> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2677>

CUCUZZA (Héctor Rubén), SPREGELBURD (Roberta Paula) (dir.)
Historia de la Lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales
Buenos Aires : Ed. del Calderón, 2012, 672 p.
[édition revue et complétée de Cuccuzza (Héctor Rubén), Pablo Pineau (dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina, Del catecismo colonial à La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002].

En 2002, paraissait *Pour une histoire de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en Argentine*, dont le titre indiquait le chantier de travail en cours. Il s'arrêtait en 1952, avec *La Razon de mi Vida*, autobiographie parue à la mort d'Evita Perón. L'édition de 2012 est un autre livre, du fait des ajouts (l'édition scolaire pour le secondaire, la formation des adultes, la question indienne avec une étude de cas au Chaco), mais aussi parce qu'en dix ans l'histoire sociale de la lecture et de la culture de masse a renouvelé la façon d'aborder la lecture scolaire. Les dix-sept chapitres suivent peu ou prou l'histoire politique de l'Argentine (la colonie, la république, la « décennie infâme », le péronisme, etc.) et ce cadre familial permettra aux étudiants, enseignants, bibliothécaires et formateurs argentins de s'orienter aisément dans un panorama au long cours qui ouvre sur les mutations actuelles (les nouveaux usages des savoirs dans la société de l'information et les conflits de théories sur l'alphabétisation en Amérique latine, chapitres 16 et 17). Pour un lecteur qui n'a pas appris l'histoire du pays sur les bancs de l'école, ce sont plutôt les récurrences qui frappent. Elles soulignent à quel point l'histoire de la lecture scolaire croise le calendrier politique d'une nation (expression des fins, écriture des lois et règlements, imposition des contenus), sans s'y réduire. L'enseignement subit les mêmes contrecoups des mutations technologiques et sociétales, qu'on soit en dictature ou en démocratie, ce qu'on voit bien sur trois questions clés : la lutte contre l'analphabétisme, l'évolution des lectures prescrites et l'interminable querelle des méthodes.

Lutte contre l'analphabétisme. L'Argentine s'émancipe de l'Espagne le 25 Mai 1810, mais la forme catéchétique de la période coloniale (H. R. Cucuzza) survit dans des manuels civiques, inspirés de Rousseau. À côté des abécédaires dépouillés de toute prière et donc réduit aux listes de syllabes, les manuels scolaires visent à instruire et « civiliser » les nouveaux alphabétisés. La lecture

croise directement la politique : faut-il, pour encourager la scolarisation, réserver le droit de vote à ceux qui savent lire ? (R. Bottarini). Le débat dure de 1810 à sa condamnation par le congrès international de 1881, qui réclame un programme national et civique (langue, histoire et géographie) et un ministère de l'instruction publique laïque (mais le vote ne sera secret et donc libre qu'en 1916).

De politique, l'analphabétisme devient alors une question sociale, accrue par la vague d'immigration qui suit la crise de 1929 (P. Pineau). Après le coup d'État de 1930 (« la décennie infâme »), les adultes illettrés, considérés comme mineurs, sont exclus de certains emplois et en 1937 est promulguée la loi 4546 de « répression de l'analphabétisme et de la désertion scolaire » qui punit les parents négligents. Cette politique répressive n'a guère d'effet : entre 1931 et 1947, le taux de scolarisation passe de 73 % à 75,3 %, alors qu'il avait crû de 48 % à 73 % entre 1914 et 1931.

Quant aux campagnes d'alphabétisation des adultes qui se succèdent entre 1963 et 1976 (R. Bottarini), elles voient la montée de l'objectif économique souligné par l'OCDE. Les discours successifs font de l'accès à l'écrit la clef de la « vie en société », puis le facteur du « développement humain », enfin, le levier de « conscientisation » (terme de P. Freire), mais le basculement a lieu vers 1968 : au lieu d'être conçue comme une scolarisation simplement décalée dans le temps, l'alphabétisation des adultes relève désormais d'impératifs propres, fortement liés au marché du travail.

Deuxième thème, les lectures scolaires, où se manifestent le plus aisément les injonctions du pouvoir qui rejette la mémorisation littérale, héritage colonial. Il adopte le modèle américain d'Horace Mann, importé en 1867 dans l'école normale de Paraná (A. de Miguel). Dans les classes d'application, les normaliens s'exercent aux échanges questions-réponses, pour faire comprendre *in fine* « la pensée de l'auteur », « vérité contenue dans le texte ». Les élèves doivent passer d'une lecture mécanique à la lecture intelligente, puis réflexive et expressive, progression plus facile à concevoir qu'à pratiquer. En 1908, une nouvelle décrit avec humour *La lección modela* et le normalien désarmé par des réactions et propos des élèves non prévus dans le guide du maître. La pédagogie question-réponse ne serait-elle qu'une nouvelle mouture laïcisée du catéchisme ?

Imposition d'une forme, donc, mais pour quels contenus ? En 1880, Buenos-Aires vit sous le régime de la liberté d'impression, mais jusqu'en 1916 (R.P. Spregelburd), la commission des livres scolaires habille d'arguments pédagogiques ses réticences politiques ou religieuses. Un cas d'interdiction

(de 1910 à 1917) est resté célèbre, celui de *Corazón*, traduction du *Cuore* de De Amicis : un inspecteur s'était scandalisé que, s'identifiant trop bien au héros italien d'un des récits (*Le petit tambour sarde*), un élève ait parlé du « drapeau tricolore » national. Deux versions « argentines » (*Corazon Argentino*, en 1919, *Corazon, diario de un niño argentino* en 1932) s'efforçant de construire une version nationale de l'original resteront sans grand succès.

Pourtant, l'État intervient de plus en plus pour prôner la lecture d'auteurs nationaux, alors que les finalités de l'école changent : aux visées politiques de l'école duale alphabétisant le peuple et formant ses élites, succède une école chargée de juguler les risques de conflits sociaux (révolution russe, crise de 1929, immigration), tandis que la presse, la radio et le cinéma s'installent dans le paysage. Depuis les années 1900, une nouvelle génération de livres « modernes » (illustrés, bicolores) est apparue sur un marché en pleine expansion, du fait de la scolarisation des zones rurales (M. C. Linares). Les exercices accompagnant la lecture quotidienne (élocution, composition, grammaire) se font alors sur des récits, qui s'avèrent aussi « conformistes » que partout dans le monde : stéréotype social de la famille (ni immigrants, ni indigènes, ni pauvres) et de la morale avec des vertus scolaires aussi prévisibles que la ponctualité, le travail, la politesse, l'obéissance aux parents et aux maîtres. La surprise vient plutôt en 1941 avec le règlement qui légifère sur les manuels : il va durer trente ans et promeut les méthodes actives et le discours « escolanovista », celui de l'école nouvelle. En Europe, cela évoque la Ligue créée en 1921, des célébrités progressistes (Dewey, Wallon, Ferrière, Makarenko), des expériences pionnières (à Vienne, Hambourg, Moscou) dont l'élan est ruiné par les totalitarismes (l'école nouvelle est jugée « bourgeoise » en URSS en 1931, les écoles alternatives sont fermées en Allemagne et en Autriche en 1933). Découvrir qu'en Argentine la pédagogie nouvelle est imposée par un régime militariste appuyé par le clergé demande au lecteur français à changer de lunettes conceptuelles. De fait, les méthodes actives y sont vues comme une arme (politique et idéologique) pour dénoncer le « positivisme » antérieur. La bonne lecture est moins celle qui fait savoir que celle qui fait agir. De là, contre les textes à apprendre et savoir de l'école instructive, scientiste, dogmatique, l'importance donnée à l'émotion, à l'admiration, à l'histoire nationale, à la langue littéraire et aux fictions (si elles sont réalistes). Des éducateurs militants de tout bord et des professionnels de l'enfance peuvent donc se retrouver sur ces visées mobilisatrices, dans lequel le culte de Perón et Evita se glissera sans peine (P. Colotta, H.R. Cucuzza, M. Rodriguez). Cette pédagogie active prend un

visage consumériste dans les années 1960 (livre de poche, télévision, magazines pour jeunes), consumérisme « culturel » conjuguant l'utilité et le plaisir de lire, qui se perpétue sous la dictature. *Anejito* (1964-2001), l'hebdomadaire pour apprendre à lire à la maison, tire à 300 000 exemplaires, tandis que lire devient une valeur en soi (« en lisant tu iras loin »), à l'école et à la maison.

Troisième thème, les méthodes. Sur ce lieu de débats inachevables, le monde anglo-saxon sert aussi de modèle. En 1825, la méthode « lancastérienne » (tableaux ordonnés de syllabes, regroupements d'élèves par niveau) devient la référence officielle des écoles normales en Argentine et dans toute l'Amérique latine : à Santiago en 1821, à Lima en 1822, à Caracas, Bogotá, Quito en 1826, à Mexico en 1833. Quand l'écriture accompagne l'entrée en lecture, la méthode des « mots normaux » se généralise. (M. C. de Linares). Appelée en Amérique latine « *palabra generadora* » (décomposé en syllabes, un mot appris génère la construction d'autres mots), elle devient la norme avec le best-seller écrit par deux inspecteurs (120 éditions entre 1898 et 1956). *El Nene*, avec ses images, ses scènes enfantines est une « méthode active » qui traverse le péronisme (P. Colotta, H. R. Cucuzza, M. Rodriguez) et les années 1960.

Les années de la dictature (1976-1983) confirment les principes psychologiques qui légitiment cette pédagogie (C. Marinocchi), mais cette fois sous le manteau théorique de Piaget : ne pas brûler les étapes (pour prévenir les dyslexies), travailler l'oral, s'appuyer sur le jeu, utiliser des codes simplifiés pour l'entrée en écriture (pictogrammes), exercer les habiletés graphiques (dessins, boucles). Les prescripteurs divergent en revanche sur l'enseignement direct des correspondances graphies/phonies, présent dans la ville, mais pas dans la province de Buenos-Aires. On en est encore là, vingt ans plus tard (M. Castedo), quand on puise aux États-Unis les références pour suivre ou discuter les propositions piagétienes d'Argentines exilées, Emilia Ferreiro et Ana Teberosky. C'est toujours sur l'entraînement phonologique et sur le tempo des acquisitions que se partagent les prescriptions pédagogiques : quels entraînements précoces sont-ils bénéfiques ? inutiles ? nuisibles ? D'un fuseau horaire à l'autre, les débats sur la lecture ne changent guère. Les résultats scolaires sont un autre sujet, qui soucie les autorités depuis que les évaluations ont révélé des performances en baisse, dont les causes font débat : techniques de l'enquête PISA ? innovations « désastreuses » des années 1990 ? crise sociale de 2002 ? À l'heure d'Internet, les pratiques d'enseignement croisent à nouveau directement les politiques scolaires de la lecture.

Anne-Marie CHARTIER