

Les trois modèles de la lecture entre XVIe et XXIe siècle: comment les pratiques sociales transforment les méthodes d'enseignement

Anne-Marie Chartier*

Resumo:

Neste artigo, busca-se cruzar duas áreas geralmente dissociadas: o fenômeno sócio-histórico da alfabetização e o ensino escolar da leitura. Recorrendo-se a memórias pessoais e à produção acadêmica, apresentam-se reflexões centrais do debate nessas áreas. Nos anos 1970, as reformas para lutar contra o fracasso escolar provocaram polêmicas sobre os métodos de leitura. Ao mesmo tempo, pesquisas históricas sobre a difusão da escrita colocavam em questão o papel da escola na erradicação do analfabetismo. Tais pesquisas eram corroboradas pela volta de um iletrismo dos adultos em sociedades em que a escola era obrigatória há mais de cem anos. Esses dados, todavia, permaneceram separados. Para compreendê-los, foi preciso rejeitar a ideia de um modelo estável do ato de ler e reconstruir a história da leitura escolar.

Palavras-chave:

História da alfabetização; história do ensino escolar de leitura; letramento; leitura.

* Doutorado em Sciences de l'éducation (Université Paris V) (1992). Chercheur Associé. Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes/École Normal Supérieure de Lyon – France.

The three models of reading between the sixteenth and twenty-first centuries: how social practices transform teaching methods

Anne-Marie Chartier

Abstract:

This article aimed to connect two areas usually dissociated: the socio-historical phenomenon of literacy and school reading education. Using personal memories and academic production, it is presented key reflections at the heart of the debate in these areas. In the 1970s, the reforms to fight school failure caused controversy on reading methods. At the same time, historical research on the diffusion of writing put into question the role of schools in the eradication of illiteracy; these researches were supported by adult illiteracy in societies where school was compulsory for more than a century. These data, however, remained apart. To understand them, it was necessary to reject the idea of a stable model of the reading act and reconstruct the history of school reading.

Keywords:

History of literacy; history of the school reading education; literacy; reading.

Los tres modelos de la lectura entre los siglos XVI y XXI: cómo las prácticas sociales transforman los métodos de enseñanza

Anne-Marie Chartier

Resumen:

Este artículo pretende conectar dos áreas generalmente disociadas: el estudio sobre el fenómeno socio-histórico de la alfabetización y la enseñanza escolar de la lectura. A través de las memorias personales y de la producción académica, se aportan reflexiones que se ubican en el centro del debate en estas áreas. En la década de 1970, las reformas para luchar contra el fracaso escolar causaron controversias sobre los métodos de lectura. Al mismo tiempo, investigaciones históricas sobre la difusión de la escritura pusieron en debate el rol de la escuela en la erradicación del analfabetismo. Tales investigaciones eran corroboradas por el regreso de un iletrismo de los adultos en sociedades donde la escuela era obligatoria desde hace más de cien años. Estos datos, sin embargo, se mantuvieron separados. Para entenderlos, fue necesario rechazar la idea de un modelo estable del acto de leer y reconstruir la historia de la lectura escolar.

Palabras clave:

Historia de la alfabetización; historia de la enseñanza escolar de lectura; alfabetización; lectura.

Introduction

Cette communication cherche à croiser deux domaines de recherche généralement disjoints, le premier s'intéressant au phénomène socio-historique de l'alphabétisation, le deuxième à l'enseignement scolaire de la lecture. Dans les études sur l'alphabétisation, ou plutôt sur la *literacy*¹, mot anglais qui désigne plus clairement la culture écrite élémentaire des groupes sociaux, on trouve des enquêtes, des présentations de cas et des réflexions sur les méthodes et les concepts utilisés. Les chercheurs sont linguistes, psycholinguistes, anthropologues, sociologues, historiens. Leurs écrits s'adressent à des collègues ou aux grands organismes économiques et culturels impliqués dans la lutte mondiale contre l'illettrisme (Unesco, OCDE, FMI, Banque Mondiale). Ils apportent **de** nouvelles données, confirment ou contestent ce que répètent les médias, appuient ou critiquent les arguments retenus pour légitimer des décisions politiques. Ces travaux concernent donc des spécialistes et un public international bien plus large.

Le second domaine est destiné aux acteurs de l'éducation. On y présente ou commente les modalités utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture dans un pays, la France dans mon cas, dans la (ou les) langue(s) officielle(s). Ces textes sont assortis de données scientifiques sur l'apprentissage (psychologie, sciences cognitives), sur les difficultés d'apprentissage et leurs remèdes (neurologie, psychologie, sociologie). Il s'agit d'informer les enseignants, mais aussi de les former aux didactiques de l'écrit qu'ils pourraient ou devraient utiliser en classe. Ces textes où alternent les analyses, les critiques et les prescriptions supposent connues les conditions de travail du lieu considéré (les programmes, les traditions scolaires) et émanent en général de personnes impliquées dans la formation des maîtres, dans la rédaction de textes ministériels ou dans la production d'outils pédagogiques par les maisons d'édition.

1. Comment on apprend à lire: débats d'actualité et enquêtes historiques

Les hasards professionnels m'ont fait fréquenter ces deux mondes. Comme j'ai travaillé entre 1970 et 2005 dans un centre de formation des maîtres du primaire, j'ai assisté aux grands débats entre enseignants mais aussi entre chercheurs sur les méthodes d'enseignement de la lecture. J'ai

¹ Sur l'opposition literacy/alphabétisation voir Anne-Marie Chartier et Elsie Rockwell (2014).

participé à diverses commissions ministérielles pour rédiger des recommandations ou des outils de travail. Quand j'ai commencé ma carrière, près d'un tiers des enfants n'arrivait pas à lire au bout d'un an, et le redoublement était la règle plutôt que l'exception². Cet échec était imputé principalement à des causes extrascolaires (l'enfant, la famille, l'environnement social) sur lesquelles se disputaient les psychologues (quotient intellectuel insuffisant), les psychanalystes (blocages psychoaffectifs), les neurologues (dyslexie) et les sociologues (faible culture scolaire des familles)³. Mais de plus en plus souvent, c'était l'école elle-même qui était mise en cause, avec ses maîtres mal formés et son enseignement archaïque de la lecture scolaire.

Durant cette même période, j'ai été également impliquée dans des recherches historiques sur l'alphabétisation et sur les représentations de la lecture. J'ai assisté à certaines séances du séminaire de François Furet et Jacques Ozouf, où des chercheurs que je connaissais, comme Marie-Madeleine Compère, présentaient et analysaient les premières données d'une enquête historique sur l'alphabétisation des Français⁴. Ce que j'entendais dire sur l'illettrisme et le *savoir lire* des siècles passés n'avait rien à voir avec les débats en cours sur l'enseignement de la lecture. L'échec scolaire massif des années 1970 n'entamait pas notre certitude quant à la supériorité pédagogique définitive de notre époque, au point que personne n'aurait eu l'idée saugrenue de comparer hier et aujourd'hui. En revanche, l'enquête collective des années 1980 à laquelle j'ai participé était d'emblée comparative. Il s'agissait de dater la naissance du discours sur la crise de la lecture dont le pessimisme envahissait les médias. Le discours de déploration ('Les Français ne lisent plus ou lisent n'importe quoi') pouvait être aussi récurrent que le topos du *niveau qui baisse*, ou au contraire, signaler une mutation réelle des pratiques culturelles. C'est à

² La revue *Études et Documents* a publié en 1968 les taux de redoublement collectés par le ministère pour les cinq années d'école élémentaire: 37,5% pour le CP; 22,2% pour le CE1; 20,3% pour le CE2; 24,4% pour le CM1; 19,4% pour le CM2. Moins d'un enfant sur quatre effectue sa scolarité sans redoubler.

³ Sur chacune de ces orientations, les personnalités alors les plus en vue étaient René Zazzo, Colette Chiland, Pierre Debray-Ritzen, Pierre Bourdieu.

⁴ L'ouvrage qui en est issu a été publié en 1977: François Furet et Jacques Ozouf (1977).

partir de cette recherche⁵ que j'ai fait une thèse, basculant définitivement du côté de la lecture scolaire et de l'histoire de son enseignement.

Dans la formation des maîtres, je travaillais avec des professeurs d'école, des didacticiens du Français, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, mais aussi des collègues linguistes, psychologues, sociologues; dans les enquêtes sur la lecture, je fréquentais des historiens. Dans un premier temps, ces va-et-vient ont "déconstruit" ma façon de concevoir la langue écrite, ses usages, son apprentissage, sans donner les clefs d'une reconstruction. Un même objet, l'entrée dans la culture écrite, était en cause dans les deux cas et nombre de questions qui se posaient de façon similaire ici et là restaient à mes yeux sans réponse. Par exemple, les changements rapides d'appréciation sur les procédures d'enseignement. Les méthodes qui avaient donné toute satisfaction des années 1930 aux années 1960 étaient devenues subitement inefficaces dans les années 1970: pourquoi? Certains chercheurs montraient que ces méthodes reposaient sur des principes erronés (la confusion entre lettres et sons), des pratiques contestables (la lecture à voix haute), des exercices mécaniques rebutants (les lignes d'écriture, les copies), bref qu'elles étaient plus nocives qu'utiles, comme le prouvait le taux d'échec. Certes, mais dans ce cas, pourquoi les maîtres et les inspecteurs les avaient-ils trouvées efficaces auparavant? De même, dans le domaine historique, la méthode épellative qui n'était contestée par personne au XVIIe siècle était devenue l'objet de plaintes lancinantes au XVIIIe ("la lecture est le fléau de l'enfance", écrit Rousseau). Par quel miracle les débutants du XVIIe siècle avaient-ils pu réussir à apprendre lire? Les maîtres utilisaient des procédures (l'épellation de chaque syllabe sur des textes en latin) qui d'après tous les spécialistes de l'apprentissage que je rencontrais semblaient faites pour les empêcher d'apprendre. Je n'arrivais pas à croire que les maîtres d'école avaient pu être frappés d'un aveuglement collectif (pas plus en 1950 qu'en 1650). Ceux qui vivent au plus près des enfants finissent par savoir empiriquement, me semblait-il, à quoi un maître peut ou non s'attendre et ce qui est l'exigence "normale" de réussite selon les normes sociales d'un temps.

⁵ Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (1989). Le livre a été traduit en portugais en 1995 (*Discursos sobre a leitura 1880-1980*, Sao Paulo, ed. Atica) et réédité en 2000 (*Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI, 2000, 2e édition, revue et augmentée).

Il me semblait qu'il y avait là matière à réflexion, mais les historiens ne se sentaient pas concernés par les recherches récentes sur l'apprentissage de la lecture et les spécialistes de l'échec scolaire ne voyaient pas quels profits ils auraient bien pu tirer des constats faits par les historiens. Les cloisonnements disciplinaires sont restés étanches et j'ai fini par penser que les savoirs que nous n'avons pas ne nous manquent pas, et que ceux que nous avons nous aveuglent. Pour ma part, comme je ne parvenais pas à concilier ce que j'avais appris des uns et des autres, j'ai cherché au fil du temps à retrouver les points de rupture et les espaces de continuité entre les façons d'enseigner la lecture aux enfants d'hier et d'aujourd'hui. C'est cette trajectoire que j'ai tenté de reconstruire. J'ai ainsi pris conscience que mes questions sur l'enseignement de la lecture n'ont pu trouver de réponse que grâce à l'envolée des recherches sur la lecture qui ont eu lieu dans toutes les disciplines entre 1980 et 2000. Et ce parcours inachevé s'ouvre sur des questions inédites qui passionnent certainement déjà les chercheurs de la jeune génération.

2. Les recherches historiques sur le processus social d'alphabétisation

Qu'avaient découvert les historiens des années 1970? Tout d'abord, que la vulgate forgée par la III^e République triomphante était remise en cause par les données statistiques sur la montée de l'alphabétisation au fil des siècles. L'alphabétisation de la France était jusqu'alors attribuée aux lois de Jules Ferry, qui avait rendu l'école gratuite, laïque et obligatoire en 1881. L'enquête dirigée par Furet et Ozouf montrait que ce n'était pas la République qui avait fait entrer les Français dans l'écrit, mais la Réforme protestante du XVI^e siècle, d'où le sous-titre de leur livre, *L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*. Les lois républicaines sur l'école n'étaient que l'aboutissement d'un processus bien antérieur, dont le point de départ n'était pas l'utopie révolutionnaire de 1789 comme les Républicains voulaient le croire, mais l'époque précédant les guerres de religion.

Deuxième découverte, l'opposition contemporaine (illettré vs alphabétisé) avait effacé une catégorie fréquente jusqu'à la mi-19^e siècle, celle des lecteurs sachant "lire seulement". Aucun historien ne remettait en cause l'idée qu'il était possible de savoir lire sans savoir écrire, puisque toutes les sources le certifiaient, alors qu'ils débattaient beaucoup sur les indicateurs permettant de mesurer la croissance des taux d'alphabétisation:

pouvait-on se fier au décompte des signatures apposées sur les registres de baptême par les parrains et marraines? Fallait-il savoir 'au moins lire' pour signer de son nom et non d'une simple croix? Personnellement, je m'interrogeais beaucoup sur cette lecture sans écriture: du fait de ma fréquentation des classes de débutants, je ne voyais pas comment on pouvait apprendre à lire sans apprendre à écrire et quel genre de lecteurs pouvaient bien en résulter.

Cependant, d'autres pays d'Europe au moyen d'autres sources (pour l'Angleterre, les signatures sur les testaments ou les actes notariés, par exemple) confirmaient que la signature était un bon indice d'alphabétisation. Le livre collectif dirigé par Harvey Graff⁶ en 1981 a joué un rôle important, car il banalisait l'usage du mot *literacy* dans la discipline historique et il élargissait à l'Europe entière un champ d'étude jusque-là enfermé dans des enjeux de politique nationale (pour ou contre l'école laïque, dans le cas français). Un des articles les plus étonnants de ce livre, à mes yeux, était celui qui démontrait qu'une société entière pouvait entrer dans la culture écrite sans école. Le professeur Egil Johansson⁷, à partir des registres où les pasteurs luthériens notaient les résultats à l'examen qu'ils faisaient passer chaque année, montrait que la Suède rurale avait atteint un des taux d'alphabétisation les plus élevés d'Europe dès la fin du 18^e siècle. Si les pères de famille veillaient si scrupuleusement à l'instruction élémentaire de toute leur maisonnée, c'est que la loi⁸, qui leur en confiait la tâche, interdisait de présenter les illettrés à la confirmation, les privant ainsi de toute existence légale, puisqu'ils ne pouvaient ni se marier, ni faire de testament, ni témoigner dans des procès.

Ces données bouscullaient toutes les idées reçues. Il était facile de voir à quel point les représentations anciennes de l'histoire de l'école et de la lecture, confortées par les articles érudits publiés dans le *Dictionnaire*

⁶ Harvey Graff (1981). Dans son ouvrage paru en 1979, *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth Century City*, Harvey Graff analyse les illusions de l'idéologie du progrès, qui espère naïvement d'une alphabétisation généralisée la civilisation des mœurs et la moralisation du peuple.

⁷ En 2006, au congrès de l'ISCHE, j'ai eu le plaisir de voir avec lui les fameux registres archivés à l'Université d'Umeå et j'ai également visité dans le musée Skansen de Stockholm une maison destinée à accueillir le pasteur en tournée d'examen.

⁸ Datant de 1686, elle est appelée Loi d'Église puisque la responsabilité du contrôle incombe aux pasteurs.

de *pédagogie et d'éducation* de Buisson⁹, reposaient sur une vision très linéaire de l'évolution. Nous avons tous plus ou moins cru à la belle saga du Progrès, qui confondait scolarisation publique et alphabétisation et se glorifiait du pouvoir libérateur de l'instruction profane, cette lumière civilisatrice qui faisait reculer l'obscurantisme religieux et les superstitions rurales. Nous savions désormais que l'alphabétisation avait pu croître sans écoles et qu'elle était partout liée à la catéchèse chrétienne des enfants. Il fallait donc réviser les relations de cause à effet, puisque l'on ne pouvait plus, à l'échelle de l'Europe, imputer la diffusion de l'écrit à l'action d'États émancipés de l'élitisme aristocratique et de l'archaïsme religieux.

3. La question des cultures orales et des sociétés avec ou sans écriture

En 1979, deux ans après sa parution en anglais¹⁰, le livre de l'ethnologue Jack Goody était traduit en français dans la prestigieuse collection dirigée par Jean-Claude Passeron et Pierre Bourdieu, sous le titre *La raison graphique*. Un nouveau front de discussion s'ouvrait avec l'entrée en force des ethnologues, spécialistes des sociétés sans écriture dont les cultures orales s'opposaient à celle des sociétés obéissant à "la raison graphique". L'écriture, remarquait Goody (1977), permet de stocker des informations de façon stable et durable, de les classer, de les organiser en listes, en colonnes, en tableaux, de les dupliquer, diffuser et consulter en l'absence de tout locuteur. C'est pourquoi elle a des pouvoirs pratiques inédits, permettant à ceux qui écrivent de comparer, déduire, vérifier, c'est-à-dire de dépasser en puissance et en qualité toutes les cultures de l'oralité, quelles que soient par ailleurs la subtilité et la richesse de leurs systèmes de classification et de leurs mythes. Fallait-il croire Goody lorsqu'il affirmait, contre Lévi-Strauss (1962), que ce qu'on attribue à la raison humaine universelle (logique, calcul, raisonnement) n'est qu'un effet de l'écriture? Bien des arguments allaient dans ce sens. Ainsi, renversant la prophétie de Marshall McLuhan (1962) (le triomphe de Marconi sur Gutenberg), Walter Ong (1982) affirmait que le grand retour

⁹ Ainsi les articles "Lecture" de James Guillaume et "Lecture à voix haute" d'Ernest Legouvé.

Disponible em: www.inrp.fr/edition-electronique/.../dictionnaire-ferdinand-buisson/

¹⁰ Jack Goody (1977). Le livre publié avec Ian Watt (*The Consequences of Literacy*, 1963) qui défendait la même idée mais de façon bien plus schématique, est resté non traduit en français.

de l'oralité dans nos sociétés audio-visuelles, où la radio et la télévision remplacent le journal et où le téléphone remplace le courrier postal, était en fait un retour vers une "oralité secondaire" sans cesse référée à l'écriture. L'écrit était omniprésent dans notre environnement imprégné de technologie.

S'emparant de ces approches ethnologiques, de nombreux historiens¹¹ se mirent à étudier les cultures populaires rurales de l'Europe d'Ancien Régime à travers les livrets de colportage, les procès en sorcellerie, les rituels religieux, les contes traditionnels, les récits de révoltes, les fêtes de Carnaval. En effet, les traditions orales et pratiques survivaient dans les sociétés pourtant largement pénétrées par la culture écrite. Toute la question était de savoir comment entendre ces voix désormais silencieuses, puisque les sources écrites restaient le privilège des clercs, des juristes et des marchands. De fait, les illettrés vivaient alors dans un monde d'alphabétisation restreinte, mais cela ne les empêchait pas de recourir lorsqu'ils en avaient besoin, à des délégations d'écriture¹² (grâce aux curés, notaires, écrivains publics, parents alphabétisés, etc.), de s'exprimer dans des procès et de connaître la valeur des "papiers et documents" pour faire valoir leurs droits (titres de propriété, contrats).

De ce fait, au lieu d'opposer culture orale et culture écrite comme des entités hétérogènes clairement disjointes, les historiens en étudiaient les interférences et les spécificités, avant que celles-ci ne soient détruites ou simplement dissimulées par une alphabétisation généralisée. On était ainsi conduit à penser que les relations à l'écrit étaient variables, complexes, en coexistence instable à l'intérieur de mêmes espaces sociaux. C'est ce que Brian Street¹³ désignait comme les *multiples littératies*, ce qui le rendait très critique à l'égard du *grand partage* (selon la première formulation de Goody) entre société sans écriture et société d'écriture. Pour lui, les théories autonomistes dotant l'écriture d'un pouvoir en soi étaient des idéologies de savants, pour qui la *literacy* était une compétence générale permettant de "tout lire" et désignaient comme illettrés tous ceux qui ne se débrouillaient qu'avec certains écrits ou avec l'aide de tiers.

¹¹ À titre d'exemple, Geneviève Bollème (1971), Carlo Ginzburg (1980), Robert Muchembled (1978), Peter Burke (1978), Robert Mandrou (1979), Emmanuel Le Roy Ladurie (1979) e Roger Chartier (1982).

¹² Armando Petrucci (1979).

¹³ Brian V. Street (1984, 2006). J'ai découvert Brian Street en travaillant sur les rapports internationaux concernant l'illettrisme des adultes à la fin des années 1990.

Cette approche critique allait s'avérer particulièrement féconde pour travailler sur le phénomène de l'illettrisme contemporain des sociétés développées.

4. L'échec en lecture des enfants et des adultes à la fin du XXe siècle

Que se passait-il dans le même temps du côté de la formation des maîtres? Les chercheurs débattaient sur l'apprentissage de la lecture scolaire, condition *sine qua non* de tous les apprentissages ultérieurs. Ceux qui prônaient un entraînement précoce à la lecture silencieuse, considérée comme la lecture des lecteurs compétents, imputaient la cause de l'échec à la méthode syllabique d'apprentissage. Majoritaire en France depuis le début du XXe siècle, toujours présente dans les manuels à succès de l'édition scolaire, cette méthode leur semblait une méthode archaïque, favorisant une lecture mécanique sans compréhension, centrée sur l'oralisation des mots par le décodage des syllabes. On pouvait lire les mêmes critiques à l'égard de la méthode épellative du B-A Ba, à laquelle on avait renoncé au milieu du XIXe siècle. Pour intéresser d'emblée les débutants à la signification des textes (et non au sens des mots), une entrée par la lecture globale leur semblait préférable, la reconnaissance de mots entiers accélérant la compréhension des phrases.

Cette méthode *whole word*, adoptée avec enthousiasme aux États-Unis dans les années 1930¹⁴, avait été portée, co-auteur des manuels *Dick and Jane*, vendus par millions. Spécialiste des tests d'évaluation, il avait constaté en 1920 que 25% des soldats et marins étaient incapables de lire aisément de simples articles de journaux, d'exécuter des consignes et de communiquer par écrit, alors que 6% seulement de la population était *illiterate* (c'est-à-dire *illettrée* au sens d'analphabète). En France en 1970-80, comme aux États-Unis en 1920, la priorité était de faire parvenir tout le monde à la lecture fonctionnelle (*functional literacy*), nécessaire dans une société envahie par les écrits utilitaires.

Le paradoxe était que cette méthode venait d'être abandonnée outre-atlantique, après des polémiques violentes dont témoignait le livre de Jane Chall, *The Great Debate*¹⁵. Les enseignants français voyaient dans l'opposition des méthodes "idéo visuelle vs phonique", ou "lecture

¹⁴ Sur ce débat, Anne-Marie Chartier (2014).

¹⁵ Jane Chall (1967).

compréhension vs lecture déchiffrage”, la reprise du vieux débat entre méthode “globale¹⁶ vs syllabique”, à peine rajeuni par le vocabulaire savant des linguistes et des psychologues. Pour les psychologues cognitivistes¹⁷, les enfants ne pouvaient comprendre le principe alphabétique et déchiffrer des mots inconnus sans recourir aux *phonics*, c’est-à-dire sans connaître le son des lettres ou plutôt la valeur phonique des graphèmes. La lecture, même silencieuse, ne pouvait se passer de l’image sonore de la langue et les débutants devaient continuer à lire à voix haute¹⁸.

En revanche, l’enjeu du débat s’était déplacé, du fait de l’irruption de l’illettrisme dans le champ des préoccupations d’apprentissage. Pouvait-on réapprendre à lire à des adultes avec les méthodes conçues pour des enfants? Et comment expliquer le surgissement de tant d’illettrés¹⁹ alors que la France scolarisait la totalité des classes d’âge depuis un siècle? C’est que les objectifs de la lecture scolaire et sociale, qui avaient longtemps été centrés sur la lecture de récits littéraires et instructifs, étaient désormais centrés sur la lecture utilitaire (*functional literacy*). À l’école comme dans la société, il s’agissait de former des lecteurs rapides et silencieux, aptes à lire pour “faire leur métier d’élève”, avant de lire pour “faire leur métier” dans un monde du travail en pleine restructuration technologique.

Ainsi, alors que tout le monde pensait irréversible le niveau d’alphabétisation d’une société bien scolarisée, on découvrait que les procédures construites pour apprendre à lire ne rendaient capables de “tout lire”, puisque le changement des fins sociales de la lecture avait fait surgir à la fois l’échec scolaire de masse et le phénomène moderne de l’illettrisme. L’enquête analysant les discours sur la lecture montraient que

¹⁶ La méthode globale théorisée par le Dr Decroly (cf. Amélie Hamaïde, 1927) allait des phrases aux mots puis des mots à leur segmentation et analyse sonore, contrairement à la méthode *whole word*. L’expression *lecture globale* n’a donc cessé de provoquer des malentendus entre les pédagogues francophones (la méthode globale est une méthode analytique) et les psychologues nourris des recherches anglo-saxonnes (la méthode globale vise la reconnaissance directe de mots entiers).

¹⁷ Par exemple, Charles Perfetti et Laurence Rieben (1989), Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar (1992), José Morais (1994).

¹⁸ Sur les débats autour de la lecture à voix haute, Anne-Marie Chartier (2005).

¹⁹ Espérandieu, Lion e Bénichou (1984). Sur le flou des comptages et de la définition, cf Bernard Lahire (1999).

jusqu'aux années 1960, les élites cultivées redoutaient la prolifération des lecteurs sans guide, qui lisent "n'importe quoi" sans trier entre le bon et le médiocre. Ce critère de classement (bons livres/mauvais livres) avait été abandonné avec l'arrivée des enquêtes quantitatives (faibles lecteurs/moyens lecteurs/ grands lecteurs). Les statistiques²⁰ mettaient en évidence dans les années 2000 la désaffection des jeunes générations, même de milieu privilégié, vis-à-vis de la littérature, des fictions, des lectures longues, désaffection dont les signes avant-coureurs avaient été ressentis dès les années 1980 par les bibliothécaires et les enseignants. Le taux de grands lecteurs diminuait, en particulier chez des filles, et les lectures se déplaçaient des livres vers les magazines et les BD, des lectures de loisir (remplacées par les vidéos et la musique) vers les lectures de travail ou de consultation, de plus en plus souvent sur écran.

Deux façons de concevoir la capacité à lire se sont ainsi opposées à partir des années 1990. La première, dans la lignée des ethnologues, définissait la lecture à travers ses usages empiriques et la variété des situations. Parcourir un journal ou une notice sur Internet, relire une liste de courses, remplir un formulaire, consulter un horaire de train, lire un roman, feuilleter un dictionnaire, étudier une leçon d'histoire étaient considérées comme des activités de lecture qui ont peu à voir entre elles: la pratique de l'une n'implique pas celle de l'autre. La deuxième conception définissait au contraire le *savoir lire* comme un continuum progressif, allant des compétences de base à des compétences de haut niveau. C'est la conception à laquelle avaient adhéré les organismes internationaux comme l'OCDE: en effet, lorsque l'usage de l'écrit devient obligatoire dans tout l'espace économique et social, même pour les métiers de faible qualification, l'illettrisme se juge de plus en plus selon des normes scolaires. Les cinq *niveaux de littératie* retenus par l'OCDE en 1998²¹ renvoyaient aux cinq niveaux de qualification professionnelle définis en référence au parcours de scolarité²². Cette définition avait le grand avantage d'être compatible avec des évaluations quantifiées concernant aussi bien des adultes que des enfants (Pisa, PIRLS, etc.).

²⁰ Olivier Donnat (1998, 2003, 2011).

²¹ OECD e Statistics Canada (1998).

²² Il va des classes primaires (niveau 1) aux diplômes professionnels les plus bas (niveau 2), puis du niveau secondaire obligatoire (niveau 3) au niveau du baccalauréat général ou technique (niveau 4), le niveau 5 correspondant aux diplômes universitaires ou techniques de haut niveau.

L'illettrisme des adultes avait permis de légitimer une nouvelle visée scolaire: préparer les élèves aux usages fonctionnels de la lecture pour les préserver de l'échec scolaire. Les écrits fonctionnels de l'école, ce sont ceux qui sont nécessaires au "métier d'élève": lire seuls des consignes, consulter des documents de travail, suivre des protocoles d'évaluation, interpréter les appréciations écrites de l'enseignant. Toutes ces prises d'informations, qui relevaient auparavant des échanges oraux dans la classe, devaient maintenant être lues de façon "autonome".

Second changement, le discours sur l'illettrisme avait rendu valides pour la société entière des critères jadis réservés à l'école. Ce constat permettait de réunir dans un même cadre historique la pédagogie scolaire de la lecture et l'alphabétisation des sociétés. En effet, cette conception graduée de la littératie était apparue dans l'école obligatoire du début du XXe siècle, lorsque la capacité à lire et à écrire s'était transformée, grâce aux tests de Binet, en indicateur des performances scolaires et de l'intelligence des individus.

5. Histoire de la lecture et histoire de son enseignement

Au bout du compte, ai-je réussi à lever, à partir de l'an 2000, les contradictions qui m'intriguaient tant dans les années 1980? J'ai d'abord pu éclaircir pour mon compte ce qu'il faut entendre par *littératie*: comme l'indique bien l'expression française *culture écrite de base*, la littératie est la capacité à lire les écrits jugés, en un lieu et un temps donnés, socialement nécessaires. D'où la coexistence de littératies multiples, pour peu qu'on voyage dans le temps long de l'histoire ou les larges espaces de la planète. Alors que bien des recherches actuelles (en psychologie, sociologie ou anthropologie) continuent de traiter la capacité à lire comme un invariant, une compétence stable, plus ou moins facilement acquise et plus ou moins largement répandue, les recherches historiques ont montré que la lecture elle-même a une histoire²³: le "geste mental" de lire dépend à la fois de la matérialité et de la visée du texte.

On désignait comme *illettrés*, en 1700, les enfants suédois échouant à relire les prières de leur catéchisme; en 1900, les élèves français qui ne pouvaient lire seuls un récit à haute voix; en l'an 2000, les adultes incapables de comprendre une notice ou de remplir un formulaire. Même si dans une société coexistent toujours des pratiques de lecture multiples

²³ Guglielmo Cavallo et Roger Chartier (1997).

(lire des romans au XVIIIe siècle et des prières aujourd'hui), le *savoir lire* d'une époque renvoie à un modèle dominant que seules peuvent imposer des autorités reconnues: l'Église au XVII^e, les ministres de l'instruction publique au XIX^e, les instances d'évaluation internationales à la fin du XX^e siècle. Pour parler de niveau croissant ou décroissant, il faut un critère stable: on peut comparer les statistiques d'alphabétisation entre XVI^e et XVIIIe siècle, ou entre XIXe et XXe siècles, mais entre XVIIIe et XXe siècle cela n'a guère de sens: les compétences attendues ont radicalement changées.

D'où la deuxième question sur les compétences attendues et sur ce qui produit leur mutation. Les "révolutions de la lecture" ne sont pas décidées par les instances de pouvoir, même si celles-ci en prennent acte après coup. Elles résultent des technologies qui transforment les modes de production ou de reproduction des textes. Modification du geste physique, quand on passe du rouleau de papyrus que l'on saisit debout à deux mains, aux cahiers cousus du livre que l'on feuillette assis; modification du regard sur la page, quand apparaissent les paragraphes, les gloses entourant le texte et les tables des matières; modification de la perception des phrases, avec la ponctuation et les blancs séparant les mots, ce qui permet la "lecture mentale" silencieuse²⁴. Entre XVIe et XVIIIe siècle, l'imprimerie élargit brusquement le public potentiel des lecteurs, mais la lecture visée reste celle des clercs: dire grâce au catéchisme l'énoncé des vérités ou les prières qui marquent l'appartenance à une communauté. De même, les textes profanes sur lesquels les élèves s'exercent à lire l'écriture manuscrite, sont des "actes" qui engagent celui qui les signe (des actes officiels, comme les registres de baptême, mais aussi des contrats, des baux, des testaments).

Lorsque au XVIIIe siècle, les presses mécaniques assurent un succès grandissant aux gazettes et aux romans, la frénésie qui s'empare des lecteurs (et des lectrices) provoque incrédulité et scandale²⁵. Lire, ce n'est plus relire ensemble un corpus limité et reconnu de textes inusables, c'est traiter seul de multiples informations, prendre rapidement connaissance des nouvelles du monde, ou se plonger silencieusement 'dans un autre monde' d'histoires inconnues, éphémères, réelles ou inventées. Le modèle moderne de la lecture comme *réception* s'installe dans les pratiques des élites, puis dans celles des couches populaires urbaines, bien avant que

²⁴ Peter Saenger (1997).

²⁵ Reinhard Wittman (1997).

l'État, prenant acte de ce changement de paradigme, en fasse le but de l'apprentissage scolaire. Il ne peut pour autant faire entrer dans la classe des contenus aussi futiles, dont l'Église et les autorités académiques condamnent unanimement les effets émotionnels dangereux. Les nouveaux textes produits par l'édition scolaire seront donc destinés à construire une *réception* instructive et morale. De ce fait, ils rejettent peu à peu hors de l'école les textes religieux ou profanes utilisés par les familles et qui servaient jusque-là de supports d'apprentissage: la littérature scolaire se sépare de la littérature sociale. Pourtant, bien des traits anciens persistent, du fait des contraintes de la vie de groupe: la rituelle lecture et relecture collective à voix haute, qui font que les textes sont vite "lus par cœur", comme on lisait les prières.

Reste la troisième question sur les relations entre la lecture visée et les procédures d'enseignement. Dès lors qu'on connaît la lecture visée, il est facile de saisir l'efficacité de la méthode d'épellation sur les prières latines: elle ne cherche pas à faire lire des textes inconnus, mais à fixer la reconnaissance de textes déjà connus et appris oralement. En revanche, lorsque cette même méthode prétend rendre l'enfant apte à une lecture de réception (lire un texte inconnu quelconque), en obligeant les débutants à mémoriser auparavant toute la combinatoire syllabique, "la lecture devient le fléau de l'enfance", comme dit Rousseau. Au 18^e, cette épreuve ne menace que les enfants des familles privilégiées si bien que les précepteurs inventent des jeux pédagogiques pour rendre ces préliminaires moins rebutants. Mais, dès le XIX^e siècle, le réseau scolaire se développe et ces nouvelles visées d'apprentissage concernent tous les élèves (dont beaucoup ne parlent pas français). L'échec aux premiers apprentissages monte en flèche et devient le leitmotiv des discours pédagogiques. Les maîtres continuent donc de faire apprendre par cœur les livres de lecture, comme au temps des catéchismes. Il faut attendre la diffusion d'une autre technologie (plumes métalliques et papier de cellulose, vers 1850) pour que l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture permette de franchir l'obstacle. La mise en mémoire des syllabes ne se fait plus dans l'épellation orale, peu à peu délaissée, mais en copiant sur les cahiers à deux sous des lignes de syllabes et de mots dictés. Les débats sur les méthodes de lecture (syllabique vs globale) apparaissent aux Etats-Unis à partir de 1900: elles vont traverser le XX^e siècle.

Conclusion

Selon le premier modèle de lecture qui s'est imposé pour alphabétiser le peuple à partir de la Réforme, lire, c'est dire, dire à voix haute ce que l'on sait être vrai, ce que l'on croit ou ce à quoi l'on s'engage. Savoir lire, c'est retrouver sur la page imprimée ou manuscrite un texte su (les prières) ou déjà entendu dans l'environnement social. Les circonstances de la lecture (à l'église, chez le notaire, devant témoin) en montrent le sens et la valeur, sans qu'il soit besoin de le comprendre à la lettre. Les méthodes d'apprentissage s'appuient sur cette mémoire orale pour faire apprendre comment l'écrit transcrit l'oral, syllabe après syllabe (B-A Ba). Ce petit bagage suffira pour déchiffrer des textes similaires, seule la minorité qui a appris à écrire à la plume d'oie pourra lire au-delà du corpus qui constitue la littérature du temps.

Le second modèle qui s'est généralisé au XVIIIe siècle et a été institué dans l'école au début du XIXe siècle est toujours le modèle actuel, celui de la lecture comme réception de textes inconnus. Lire, c'est comprendre, c'est sélectionner au fil de la lecture les informations qui permettront de construire une représentation globale du texte. On peut ainsi accéder à la pensée d'autrui, qui n'engage nullement le lecteur. Les méthodes de lecture visent donc à accélérer le traitement des signes linguistiques (relations graphèmes-phonèmes, ponctuation, structures de phrases), à élargir le lexique, et à mobiliser l'expérience du lecteur pour faciliter une lecture autonome. Mais le geste inaugural de cette entrée dans la culture écrite, à l'école comme à la maison, c'est d'ouvrir un album pour faire éprouver à un enfant encore illettré les "effets" que produit la lecture (intérêt, plaisir, surprise, rire, émotion): on lui enseigne ainsi que la lecture est un acte de réception.

Pourtant, ce modèle ancien coexiste avec un troisième modèle. La lecture fonctionnelle, dont le manque définit aujourd'hui l'illettrisme, défait le couple que la lecture formait avec les textes imaginaires ou ludiques. Les lectures d'usage ou de travail informent, renseignent, mais demandent aussi des informations et renseignements. Les situations interactives sont devenues la norme depuis que les supports de lecture sont des machines mais l'arrivée des outils numérisés a fait franchir une nouvelle frontière en marquant un point de non-retour. Il n'est que voir les adolescents qui pianotent sur leurs smartphones. Pour eux, lire, c'est communiquer. Nombre de messages sont des écrits non rédigés où les normes du dialogue oral entre pairs l'emportent sur celles de la

correspondance à laquelle souscrivent encore les emails. Certains messages à “lire” ne sont même pas des écrits: on envoie et reçoit des photos, des vidéos, des chansons, des smileys, comme si l’urgence était l’échange. Il faut “garder le contact”, vérifier qu’on est connecté. Cette nouvelle culture²⁶ marque-t-elle la fin du modèle de la lecture “réceptive”, dans lequel ont toujours été tenu disjoints l’acte de lecture et l’acte d’écriture? Sa position dominante semble bien menacée, en tout cas. Toutes les révolutions de la lecture ont découlé d’innovations technologiques qui ont modifié à la fois la matérialité et la visée des textes. Que vont produire ces interactions entre écriture, images et sons, impensables avant l’an 2000? C’est ce sur quoi les jeunes chercheurs devraient rapidement se pencher, avant même que des “autorités” (internationales? privées? marchandes?) n’instituent le nouveau paradigme qui modifiera la définition commune de la *literacy* sociale et, par conséquent, les modes d’entrée des enfants dans l’écrit.

Bibliographie

Bollème, G. (1971). *La Bibliothèque Bleue: la littérature populaire en France du XVII^e au XIX^e siècle*. Paris: Gallimard/Julliard.

Burke, P. (1978). *Popular culture in Early Modern Europe*. New York: NY University Press.

Cavallo, G., & Chartier, R. (Dir.). (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil. (Oeuvre originale publiée en 1995).

Chall, J. (1967). *Learning to read, the great debate*. New York: McGraw-Hill.

Chartier, A.-M. (2005). L’école entre crise des croyances et crise des pratiques: l’exemple de la lecture à voix haute. In F. Jacquet-Francillon, F., & D. Kambouchner (Dir), *La crise de la culture scolaire: origines, interprétations, perspectives* (p. 227-261). Paris: PUF.

Chartier, A.-M. (2014, Mai/Août). Faire lire les débutants: comparaison de manuels français et américains (1750-1950). *Histoire de l’Education*, (138), 35-68.

²⁶ Sylvie Octobre (2004, 2014).

Chartier, A.-M., & Rockwell, E. (2014, Mai/Août). Introduction. Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation, Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950)*, (138), 5-16.

Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture, 1880-1980*. Paris: BPI-Georges Pompidou.

Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. Paris: La Documentation Française.

Donnat, O. (Dir.). (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation Française.

Donnat, O. (2011, Décembre). Les pratiques culturelles 1973-2000: dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales [CE-2011-7]. In France. Ministère de la culture et de la communication. *Etudes et Statistiques*. Paris.

Espérandieu, V., Lion, A., & Bénichou, J.-P. (1984). *Des Illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*. Paris: La Documentation Française.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Furet, F., & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (2 vols.). Paris: Editions de Minuit.

Ginzburg, C. (1980). *Le fromage et les vers: l'univers d'un meunier frioulan du xvi^e siècle*. Paris: Aubier. (Oeuvre originale publiée en 1976).

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graff, H. J. (1979). *The Literacy Myth: literacy and social structure in the nineteenth century city*. New York: Academic Press.

Graff, H. J. (Ed.). (1981). *Literacy and social development in the West: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamaïde, A. (1927). *La méthode Decroly*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Ladurie, E. (1979). *Le carnaval de Romans: de la chandeleur au mercredi des cendres (1579-1580)*. Paris: Gallimard.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte.

Mandrou, R. (1979). *Possession et sorcellerie en France au XVII^e siècle*. Paris: Fayard.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.

Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob.

Muchembled, R. (1978). *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^e-XVII^e siècle)*. Paris: Flammarion.

Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatiques à l'ère du numérique*. Paris: MMC.

Octobre, S. (2004). *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: DEPS/La Documentation française.

OECD & Statistics Canada (1998). *Adult Literacy in OECD Countries: technical report on the First International Adult Literacy Survey* (494 p.). Washington, DC: U.S. Department of Education; Office of Educational Research and Improvement.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. New York & London: Routledge.

Perfetti, C., & Rieben, L. (1989). *L'apprenti lecteur, recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Petrucchi, A. (1979). *Libri, scrittura e pubblico nel Rinascimento*. Roma-Bari: Universale Laterza.

Saenger, P. (1997). *Space between words: the origins of silent reading*. Stanford: Stanford University Press.

Strauss, C. L. (1962). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. NY: Cambridge University Press.

Street, B. V. (2006). Understanding and defining literacy, background papers. In Unesco. *Education for all: Literacy for life*. Paris: Unesco.

Wittman, R. (1997). Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle? In G. Cavallo, G., & R. Chartier. (Dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (p. 331-364). Paris: Seuil.

Adresse:

Anne-Marie Chartier

Laboratoire de Recherche Historique Rhône-Alpes

Université Lumière Lyon 2 - 86 rue Pasteur

69365 LYON Cedex 07

France

E-mail: marie.chartier0054@orange.fr

Reçu le 14 Février 2015

Accepté le 17 mai 2015

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--