

La lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle

ANNE-MARIE CHARTIER

Service d'Histoire de l'Éducation

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

En France, l'histoire des disciplines enseignées connaît actuellement un fort développement. La raison en est simple. Depuis qu'un secteur universitaire pour la formation des professeurs du premier et du second degré¹ s'est mis en place, de nombreux enseignants des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont déplacé leur intérêt pour la discipline dans laquelle ils avaient été formés (mathématiques, lettres, musique, etc.) vers les problèmes posés aujourd'hui par l'enseignement de cette discipline. Certains ont choisi de le faire en se situant dans une perspective didactique (didactique des mathématiques, de l'enseignement des langues, etc.). D'autres ont cherché à éclairer la situation présente par des rétrospectives historiques (histoire de l'enseignement des mathématiques, de l'enseignement des langues, etc.). Ce champ nouveau a donc été investi, pour l'essentiel, par des spécialistes de la discipline concernée plutôt que par des historiens. Toutefois, cette conjoncture a fortement stimulé l'intérêt pour l'histoire des savoirs enseignés et cela dans trois directions : l'histoire des sciences, l'histoire de l'éducation, l'histoire culturelle.

1. Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), créés en 1989, ont mission de préparer des étudiants ayant le niveau de la licence aux divers concours de recrutements pour l'enseignement (concours nationaux pour les professeurs spécialisés de l'enseignement secondaire, dont la préparation est largement assumée par les Universités, concours départemental pour les professeurs polyvalents de l'école primaire, dont la préparation, assortie de stages pratiques, est faite dans les IUFM, en particulier avec le personnel des anciennes écoles normales). Les lauréats sont ensuite encadrés pendant un an de formation professionnelle, avant d'être titularisés. Ils effectuent des stages, suivent des cours de didactique ou de formation générale et rédigent un mémoire professionnel.

Histoire des sciences, histoire de l'éducation et histoire culturelle

L'histoire des sciences s'intéresse traditionnellement à la façon dont les savoirs scientifiques s'élaborent et évoluent. Porter attention à la transmission de ces savoirs est un moyen de mieux cerner leur diffusion et leurs effets. Des travaux classiques ont montré le rôle décisif des "révolutions scientifiques" au moment des grandes ruptures qui scandent l'histoire intellectuelle. En France, les recherches conduites par des philosophes dans une perspective épistémologique (réflexion sur le statut du discours scientifique, de la démarche expérimentale, des cadres théoriques de référence, etc.) se sont souvent appuyées sur des études de cas historiques. Contre une histoire des sciences trop naïvement continuiste, elles ont mis l'accent sur les discontinuités "paradigmatiques", pour reprendre le vocabulaire de Kuhn. Parmi les travaux qui ont marqué les courants de recherche de l'après-guerre, on peut citer Bachelard (1938), Canguilhem (1952), Koyré (1957). Comme la discipline de référence est la philosophie, non l'histoire, ces auteurs, lecteurs attentifs des discours scientifiques, ont plus souvent travaillé sur la question des cohérences discursives que sur l'examen des pratiques scientifiques. L'œuvre de Michel Foucault se situe dans cette continuité. Ces travaux ont mis l'accent sur les textes qui ont fait basculer les cadres théoriques de référence, sur les auteurs de ces découvertes (Galilée, Descartes, Newton, etc.), pour mieux réfléchir *a posteriori*, à partir de la science faite, sur ses conditions épistémologiques. Le développement plus récent de la sociologie de la science (Latour 1987, Licoppe 1996) a mis en lumière le rôle des groupes de travail, des réseaux d'échange et des institutions sociales. Il a ainsi montré l'importance du laboratoire, de l'académie, de l'université (*L'Enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles* 1991) dans la constitution des savoirs. Or, dans certaines conjonctures, l'école a pu, elle aussi, transformer durablement les manières de penser. Des recherches récentes ont ainsi réévalué l'influence des collèges d'Ancien Régime (particulièrement ceux de la Compagnie de Jésus ou de l'Oratoire) sur les grandes avancées scientifiques des XVI^e et XVII^e siècles (Dainville 1978, Giard 1995) ou encore la place des grandes écoles (comme l'École polytechnique ou l'École normale) dans la diffusion d'une culture scientifique moderniste dès le XVIII^e siècle (Belhoste, Dahan, Picon 1994, Briand 1994).

L'histoire de l'éducation, quant à elle, a longtemps été consacrée aux aspects politiques de l'évolution des systèmes scolaires (Prost 1968): dans cette perspective, il s'agit avant tout de reconstituer les avancées d'une législation marquée par les luttes idéologiques ou sociales (opposant école laïque et religion catholique, instruction du peuple et des élites). Le débat "privé-

public" y est central, qu'on le considère du point de vue réglementaire et budgétaire ou du point de vue des contenus et des valeurs transmises par l'école. Dans la conjoncture des années soixante, de nouvelles enquêtes sur l'école (stigmatisée sociologiquement comme "reproductrice" (Bourdieu 1967, Bourdieu & Passeron 1970) alors qu'elle se proclamait politiquement "libératrice") réorientent les discussions et les problématiques de recherche, même si les approches statistiques ("*Population*" et "*l'enseignement*" 1970) centrées sur les populations d'élèves ignorent "par construction" la question des savoirs transmis. Ceux-ci sont traités à travers des approches elles aussi "politiques", portant essentiellement sur la dénonciation idéologique de leurs préjugés (Snyders 1965, Maingueneau 1979). Les réformes de contenu, sont alors au cœur de l'actualité, en particulier en français et en mathématiques. La commission présidée par l'inspecteur général Marcel Rouchette travaille de 1963 à 1966 pour rénover les programmes du primaire (moins de grammaire et plus de communication orale) avant de proposer un plan général de réforme, dit "Plan Rouchette", expérimenté sous le contrôle de l'Institut pédagogique national. La commission dite "Emmanuel" est créée en 1970 pour réformer l'enseignement secondaire (présidée par le poète académicien Pierre Emmanuel). La commission dite "Chevalier" (présidée par le linguiste Jean-Claude Chevalier) travaille "verticalement" sur l'enseignement du français, de la maternelle à l'agrégation de lettres, de 1982 à 1984. Tous les rapports publiés alimentent une intense discussion sur les finalités, l'évolution et donc l'histoire de l'enseignement du français. L'ouvrage d'André Chervel, *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, (1977), porte la marque de ces débats sur les "politiques culturelles" de l'école. En mathématiques, la commission présidée par André Lichnérowicz s'appuie sur la psychologie de Jean Piaget pour justifier la réforme dite "des mathématiques modernes". D'une certaine façon, les réflexions sur la transposition didactique sont une retombée directe de cette réforme et de l'évaluation de ses effets.

Les débats portent ici l'interrogation sur la pertinence scientifique et éducative des savoirs dispensés et sur les effets sociaux et intellectuels des modalités de leur transmission. Là encore, l'avancée parallèle de la sociologie des curricula a fait apparaître les systèmes éducatifs comme des dispositifs complexes de sélection et de transformation des savoirs (*Sociologie de l'éducation, Dix ans de recherches* 1990, Forquin 1990, Julia 1994, Duru-Bellat & Henriot-van Zanten 1992). Aujourd'hui, un débat important dans ce domaine porte sur les relations entre savoirs savants et savoirs enseignés. Pour les uns (modèle de la transposition didactique, Chevallard 1985), les systèmes scolaires sont perçus comme des dispositifs qui sélectionnent et transforment les savoirs produits par les "savants" afin de les rendre assimilables par de jeunes élèves. Pour d'autres (modèle de l'histoire des disciplines

scolaires, Chervel 1988, 1998), l'école construit ses propres types de savoirs ou savoir-faire selon des modes d'engendrement dont on peut retrouver les logiques à l'intérieur même des systèmes éducatifs. C'est, par exemple, le cas des grammaires scolaires qui pendant longtemps n'ont pas bénéficié des avancées de la philologie ou des sciences du langage et qui, lorsque l'occasion s'en est présentée, ont difficilement accepté cette greffe (Chervel 1977). Alors que les recherches en histoire des sciences traitent l'école comme un des dispositifs à travers lesquels se constituent, se transforment et se transmettent les savoirs, toutes ces études, centrées sur l'évolution ou les inerties du système scolaire, ont tendance à traiter l'école comme une institution spécifique et fortement autonome. Le risque est donc toujours de s'enfermer dans une approche internaliste et finaliste où l'on explique le passé à la lumière du présent. Ce risque est accru du fait que les chercheurs sont spécialistes d'une "discipline" à la fois universitaire et scolaire, souvent enseignants ou impliqués dans des actions de formation, parfois aussi engagés dans les prises de décision sur les réformes en cours et que rares sont ceux qui ont pu se donner une véritable méthodologie historique de recherche. De telles approches ont donc avantage à être éclairées par les approches complémentaires, venues soit de l'histoire des sciences, soit de l'histoire culturelle.

L'histoire culturelle a aussi rencontré les processus de scolarisation, mais selon une autre perspective. Pour elle, l'un des problèmes majeurs posés par nos sociétés est l'histoire des relations entre cultures orales et cultures écrites et cette question a fait l'objet de multiples enquêtes dès les années 1970. Les progrès de l'alphabétisation (Furet & Ozouf 1977) ont été mesurés dans une perspective comparative par la diffusion de la pratique de la signature². L'étude des productions culturelles destinées aux milieux populaires ou mettant le peuple en représentation (par exemple dans la Bibliothèque bleue, Mandrou 1964, ou la littérature de Cordel, Botrel 1974) a permis de constituer une histoire des mentalités populaires. L'histoire de la diffusion du livre (Chartier & Martin 1982-1986) dans des milieux sociaux contrastés s'est faite à partir de l'examen des inventaires après décès, des catalogues de bibliothèques ou des livres de comptes des libraires. Elle a été éclairée par l'histoire des médiateurs culturels de l'écriture vivant au contact des deux mondes de l'oral et de l'écrit (prêtres, régents, notaires, etc., Bardet 1993). Plus récemment, on a vu se développer rapidement des recherches sur l'histoire des

2. Les hommes qui signent d'une croix sur les registres de mariage sont 70% à la fin du XVII^e, 53% en 1789, 46% en 1820, 32% en 1855, 17% en 1878. Aux mêmes dates, les femmes sont respectivement 86%, 73%, 65%, 41%, 27%. Ceux qui savent signer de leur nom se trouvent plutôt au Nord et à l'Est de la France, en milieu urbain, dans les régions à économie d'échange, alors que ceux qui signent d'une croix sont plus nombreux dans le Midi, à la campagne, en économie fermée. Les hommes signent partout plus tôt que les femmes.

pratiques de lecture et d'écriture (Chartier 1985, Chartier 1987, 1996; Carvalho & Chartier 1997), sur la diffusion orale de la culture écrite (théâtre, prêche, etc.). Ces enquêtes ont encore fait avancer le champ d'interrogations autour de ce que Lucien Febvre appelait "l'outillage mental" d'une société à un moment donné de son histoire (Febvre 1942).

Historiquement, l'école ne peut être considérée comme le seul lieu, ni même le lieu prépondérant, qui construit et transmet les équipements intellectuels d'une société. Elle joue pourtant un rôle (plus ou moins) important dans leur définition, en particulier quand elle énonce les normes légitimes de leur usage. Selon les cas, elle favorise ou freine leur divulgation dans des groupes sociaux situés de plus en plus loin de leur usage technique, savant ou lettré. Ainsi en est-il à partir de la Renaissance, quand la Réforme protestante rend nécessaire l'instruction élémentaire de tous les laïcs pour permettre à chacun un contact direct avec les vérités de l'Écriture. Mais c'est également vrai en terre catholique, après le Concile de Trente qui considère que la science du Salut doit s'appuyer sur la connaissance de textes écrits, à l'orthodoxie contrôlée, et que pour cela l'alphabétisation universelle des chrétiens est nécessaire. L'église catholique donne alors aux écoles paroissiales et aux institutions scolaires fondées par les nouvelles congrégations enseignantes un essor tel qu'il est impossible de reconstruire une histoire de la culture écrite sans envisager les modalités de sa scolarisation.

Dans cette perspective, l'histoire des disciplines scolaires a pris une place importante dans la recherche en histoire culturelle. Certains secteurs ont été prioritairement défrichés. L'histoire des canons scolaires (Chervel 1986, Milo 1986), sur les œuvres au programme, s'est révélée un moyen fructueux pour aborder la diffusion des pratiques élitaires de la lecture. De même, l'histoire des modalités d'explication des textes (la *praelectio* dans les collèges d'Ancien Régime, la "lecture expliquée" dans les lycées du XX^e siècle, Chartier & Hébrard 1989) a permis de mieux comprendre la formation des élites et les spécificités de la relation lettrée à la littérature française et latine (Compère & Julia-Pralon 1992, Compère & Chervel 1997). Plus récemment, les techniques de la rhétorique sont apparues non seulement comme des modes essentiels de la formation à l'écriture jusqu'à la fin du XIX^e siècle (Caspar 1990, 1992), mais aussi comme des instruments majeurs de la formation de la pensée aux XVI^e et XVII^e siècles. C'est là l'apport irremplaçable des belles études publiées ces dernières années sur l'usage de la technique des lieux communs (Goyet 1996) qui a nourri la rhétorique des collèges mais aussi la production littéraire et scientifique (Grafton 1981, Blair 1990, 1992). Pour notre part, nous avons entrepris depuis une dizaine d'années une série d'enquêtes sur la diffusion des équipements intellectuels de base de la culture

écrite: lire, mais aussi écrire (plus tardivement, rédiger) ou compter à la plume. Notre but est de comprendre quel rôle spécifique l'école (les "petites écoles" sous l'Ancien Régime, les écoles primaires après la Révolution) a joué dans cette diffusion. Pour donner un exemple des recherches conduites dans cette direction, nous pouvons présenter les questions qui ont problématisé les investigations conduites sur trois moments qui sont aussi trois tournants, dans cette histoire de la transmission des savoirs élémentaires.

Histoire de la lecture scolaire: trois figures de jeunes lecteurs

Si l'on recentre son attention sur le domaine français, le premier véritable tournant est celui qui se produit à la fin du XVII^e siècle³, lorsque Jean-Baptiste de la Salle invente, à l'intention des milieux populaires urbains, un nouveau type de scolarisation centré sur la lecture et la catéchèse, mais plus fermement encore sur la diffusion des savoirs nécessaires au peuple des villes et en particulier aux artisans et au petit négoce urbain (écriture, arithmétique, tenue des comptes). Les histoires de l'enseignement traitent Jean-Baptiste de la Salle soit comme un représentant de la mission catholique en milieu populaire (décrit de façon hagiographique ou polémique, selon l'obédience idéologique du chercheur), soit comme un "grand pédagogue", qui, malgré son prosélytisme religieux, doit avoir sa place au panthéon des inventeurs de méthodes pédagogiques (c'est ainsi que le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson l'intègre dans la "marche en avant" ininterrompue du progrès scolaire). Ces approches ont l'inconvénient d'écraser les réalités culturelles du temps sous le modèle contemporain de l'école et de la lecture. Or, à une époque où l'école ne fait pas forcément partie de l'enfance, les modalités "d'entrée en lecture" sont en fonction des visées poursuivies, visées si hétérogènes que personne, alors, ne songerait à les comparer: s'instruire en latin pour devenir un clerc, c'est apprendre tout ensemble le corpus de la liturgie latine, la lecture des textes de référence et surtout l'écriture, à des fins prioritaires de prédication. C'est ce modèle laïcisé que les ordres enseignants (jésuites, oratoriens, doctrinaires) ouvrent aux enfants de l'élite sociale, en le laïcisant (lire Cicéron plutôt que Saint Augustin) et en lui donnant une efficacité sociale visible: savoir faire des "discours", et non

3. Nous n'avons pas pris comme premier moment la naissance de l'alphabétisation de masse dans l'Europe des Réformes protestante et catholique, à l'issue du Concile de Trente. En fait, la France hérite, en cette occasion, des avancées réalisées en Italie ou dans les pays plus profondément marqués par la Réforme protestante. Ce sont les historiens de ces pays qui ont développé les études les plus marquantes dans ce domaine.

des sermons, en français à l'imitation des discours latins, c'est là ce dont ont besoin les "personnes de condition" qui auront, pour des raisons sociales ou professionnelles (offices), à écrire autant qu'à lire. Les milieux urbains de l'artisanat et du commerce ont en revanche une pratique de l'écriture en langue vulgaire, liée à la comptabilité et à la correspondance commerciale, dont l'apprentissage relève soit d'une transmission familiale sur le tas, soit de corporations de professionnels laïcs (les maîtres écrivains). Le "génie" de Jean-Baptiste de la Salle est d'avoir cherché à réaliser le programme tracé par le Concile de Trente (catéchiser et christianiser les enfants du peuple par l'alphabétisation) en abandonnant le modèle issu de la formation des clercs et sa version laïcisée sous la forme des humanités latines. Il choisit d'articuler les savoirs profanes, issus de la tradition commerçante urbaine, avec un programme d'instruction chrétienne systématique dispensée par l'ordre qu'il fonde, les Frères des écoles chrétiennes. Comment ? C'est la question qui sous-tend une première série de recherches (Hébrard 1988). Pour ce faire, Jean-Baptiste de la Salle institue un enseignement collectif : il invente "la méthode simultanée" qui réunit les élèves par "classe" c'est-à-dire par niveau de performance. Les activités sont pratiquées "simultanément", ce qui suppose des supports standardisés (tableaux, manuels), alors que l'habitude était de faire lire chaque enfant en relation individuelle. Le programme, suite ordonnée d'apprentissages gradués qui garde donc la "forme" curriculaire du collège, va de la lecture religieuse en français (à travers les étapes habituelles : abécédaires, tableaux de syllabes, lecture des prières syllabées puis courantes), à la culture écrite utilitaire et professionnelle (lire des manuscrits, écrire et calculer).

Le "lire-écrire-compter", c'est-à-dire lire, puis écrire, puis compter, se trouve donc pour la première fois construit de façon théorique et pratique dans une institution gratuite, populaire, mais nullement réservée aux pauvres, contrairement aux écoles charitables. Première figure "moderne" de lecteur, l'ancien élève des Frères sait lire en français. C'est-à-dire qu'il sait relire et redire, pour l'avoir appris et pratiqué sous forme orale puis écrite, le corpus catholique des textes rituels (prières, ordinaire de la messe). Il a aussi, mais seulement s'il a traversé toutes les classes, une pratique élémentaire des écritures profanes (lire les écritures manuscrites des livres de compte ; écrire et calculer en français) qui feront de lui un apprenti recherché. Par ce biais, Jean-Baptiste de la Salle vise bien les élites populaires urbaines, qui peuvent d'autant plus facilement adhérer à l'inculcation chrétienne qui leur est proposée qu'elle est fondée sur l'exclusion de la culture des élites (le latin et les humanités), sur une disciplinarisation des conduites très utile sur le marché des échanges sociaux, et sur la valorisation des savoirs professionnels (les Frères fondent les premières écoles techniques).

Un second tournant tout aussi décisif se produit entre 1833 et 1882. Les politiques scolaires sont maintenant contrôlées par l'État, et les ministres visent une alphabétisation de masse beaucoup plus complète, en particulier en zone rurale. La révolution industrielle fait que la presse arrive dans tous les villages, que les livres sont tirés par millions, que les services postaux permettent aux familles séparées de rester en relation épistolaire et que les plumes métalliques, le papier et les ardoises sont à la portée des écoles les plus pauvres. On peut dès lors apprendre à lire et écrire en même temps. Alors que le besoin n'en est pas encore ressenti "sur le terrain", ni par les familles, ni par les instituteurs, les prescripteurs (inspecteurs, membres des cabinets, directeurs de revues semi-officielles) cherchent à inventer une pédagogie de l'écriture primaire qui dépasse la capacité élémentaire à copier des textes, pour parvenir à un "savoir rédiger". Cette visée s'impose au moment où les pratiques de lecture scolaire se détachent des savoirs appris oralement (le catéchisme, les prières, l'ordinaire de la messe, etc) en se laïcisant et en se référant aux modèles de la culture écrite : lectures encyclopédiques pour s'instruire, lectures d'histoires édifiantes pour émouvoir les cœurs, affermir les vertus et moraliser les consciences. Lire, c'est découvrir des savoirs inconnus ou des valeurs connues mais toujours à travers des textes nouveaux.

De même, l'écriture doit émanciper les enfants du peuple de la seule graphie des lettres modèles et de la copie des maximes morales. Elle doit les rendre capables de rédiger, alors qu'une telle compétence était jusque-là réservée aux fils des notables fréquentant le collège. Peut-on concevoir un tel projet hors de l'enseignement des humanités latines ? On peut suivre les avancées hésitantes à travers lesquelles les "décideurs", proches du ministère, ont élaboré une pédagogie de l'écriture dont les principes et les instruments sont publiés dans les revues semi-officielles du temps (Chartier & Hébrard 1994). Là encore, l'invention féconde est celle qui rompt avec le projet de "primariser" le modèle secondaire (fondé sur la rhétorique des discours puis sur la lecture littéraire). Pour faire écrire les enfants du peuple et parvenir à inventer "la rédaction", il faut un demi-siècle de tâtonnements jusqu'à ce que s'impose l'idée de s'appuyer sur l'expérience des enfants. Cette perspective est inédite : il faut décider que l'écriture de la "vie ordinaire" peut relever d'apprentissages scolaires, donc "publics", et non de savoir-faire transmis dans les intimités familiales, comme le font par exemple les mères bourgeoises, expertes en correspondances (Chartier 1991). Il faut donc sélectionner dans les expériences quotidiennes, familiales, rurale ou urbaine, mais aussi dans l'expérience scolaire des savoirs appris, ce qui peut être écrit dans l'école et comment. Il faut proposer un passage de l'élocution orale à la rédaction, savoir dire pour pouvoir écrire, à une époque où beaucoup d'enfants parlent à la maison une autre langue qu'à l'école. Cette pédagogie de la parole

normée, qui paraîtra ultérieurement si "scolastique" à Freinet, s'appuie sur la lecture de morceaux choisis (descriptions, récits et lettres) qui fournissent le corpus à travers lequel les élèves du primaire construisent par imprégnation les modèles du "scriptible scolaire".

On peut ainsi voir apparaître une deuxième figure du lecteur, celui des années 1850, qui a été formé dans l'école communale, par un instituteur parfois sorti d'une école normale. Il sait aussi lire, écrire et calculer, mais ces mêmes mots désignent d'autres capacités que du temps de Jean-Baptiste de la Salle. Il sait toujours lire les prières, mais il est aussi capable de lire, dans la convivialité du café, les nouvelles apportées par le journal. Il a appris à tenir la plume en même temps qu'il découvrait l'alphabet. Il a passé moins de temps que ses devanciers à reproduire les modèles calligraphiques, mais il a écrit davantage de textes, copiés ou dictés. Il peine encore pour rédiger une lettre car il sait qu'il doit veiller à écrire correctement, sans faute de français ni faute d'orthographe. De la même façon que les Frères ont inventé pour le futur ouvrier des villes une lecture chrétienne en français, les pédagogues du Second Empire ont inventé pour l'élève des villes et des bourgs, une écriture primaire en français, disjointe de la rhétorique secondaire.

Enfin, le troisième tournant retenu se produit dans les années qui précèdent la Grande Guerre, lorsque l'école, enfin assurée que tous les élèves ont au moins cinq ans d'étude, met en place dans un curriculum cohérent les bases d'une nouvelle culture scolaire. La lecture et l'écriture ne sont plus pensées comme le but de la scolarisation, mais comme le moyen d'acquérir d'autres connaissances. L'histoire, la géographie, les sciences d'observation, la morale laïque sont ces savoirs garantis par des livres qui doivent modifier la représentation que les élèves se font du monde. Certains grands textes de la littérature nationale peuvent également devenir une référence commune aux enfants des écoles de village et à ceux de la bourgeoisie urbaine, fréquentant lycées et collèges. Un seul art de lire peut-il convenir aux sciences et aux lettres ? Comment inventer des façons de lire et d'écrire, de comprendre et de mémoriser, qui puissent fonder la citoyenneté républicaine de l'élite et du peuple ? C'est le débat qui s'instaure à l'aube du XX^e siècle (Chartier & Hébrard 1989). La troisième figure de lecteur est celle de l'écolier de Jules Ferry, qui n'est nullement, comme le veut l'image d'Épinal, l'enfant du "lire-écrire-compter".

Dans les années 1900, l'enfant du moindre village prend pendant cinq ans le chemin quotidien de l'école. Quand il la quitte, muni une fois sur deux du certificat d'études, il emporte avec ses outils d'écolier, livres, cahiers, plumes et crayons, un classement nouveau des savoirs du monde, séparant

clairement sciences et religion. Il connaît sa géographie, peut situer sa région sur la carte de France, dire le nom des villes, des fleuves et des montagnes et saura, s'il en a besoin, où les retrouver dans le petit Larousse illustré. Il sait où se trouve aussi, dans le livre de science, le schéma de la balance dont il a manipulé les poids. Il a en mémoire l'image du village gaulois, du roi Saint Louis sous son chêne, de la prise de la Bastille. Enfin, s'il sait toujours réciter ses prières, il les a apprises hors de l'école, au catéchisme du jeudi avec le curé ou à l'école du dimanche avec le pasteur. À l'école, il a appris à réciter, "en mettant le ton", La Fontaine et Victor Hugo. Les morceaux choisis de la littérature patrimoniale, lus en classe, relus à la maison, lui ont fourni un bagage d'*exempla* contenant une morale et une esthétique. Les lectures font voir autrement le monde, elles font aussi entendre autrement la langue. Il doit s'en souvenir quand il fait une rédaction, pour décrire une scène vécue, faire un portrait ou rédiger une lettre fictive.

Histoire des savoirs scolaires et des cultures sociales

En abordant l'histoire de la lecture scolaire dans une perspective d'histoire culturelle, nous voulions questionner l'opposition classique entre oralité et écriture. Selon celle-ci, celui qui apprend à lire passerait du monde de la culture orale au monde de la culture écrite. Au fur et à mesure que l'école gagne du terrain, la culture partagée par tous deviendrait celle de l'écrit, caractérisée d'une part, par la permanence des anciens textes même s'ils sont sans cesse recouverts par l'arrivée des nouvelles productions ; d'autre part, par le partage à distance des lectures. Quand des groupes sociaux lisent les mêmes textes, partagent les mêmes interprétations, ils constituent des communautés de lecteurs, même s'ils sont disséminés dans l'espace. Dans le même temps, la culture orale, mêlant la mémoire vive et l'échange direct, la prise de parole et les gestes pratiques, la répétition, la déformation et l'oubli, deviendrait peu à peu résiduelle et folklorique. De ce fait, le retour de l'illettrisme dans les sociétés développées signifierait que ce partage ne se fait plus aussi bien et que la minorité des illettrés se trouve marginalisée, exclue de la société, puisque réduite à des modes de communication archaïques. Cette façon de penser, c'est là sa faiblesse, traite l'opposition entre culture orale et culture écrite comme un invariant anthropologique, alors que l'opposition entre oralité et écriture n'est pas fixée une fois pour toutes. Au cours des siècles, le statut symbolique de l'écriture, les fonctions sociales des "lettrés", les finalités et les usages pratiques de la lecture ont changé. Non seulement la frontière qui sépare oral et écrit s'est plusieurs fois déplacée mais les caractéristiques de la culture écrite et, par effet en retour, celles de la culture orale, se sont modifiées. Les corpus fréquentés et les manières de lire construisent autant

d'habitus de lecteurs. Pourquoi et comment l'école apprend-elle à lire aux écoliers ? Les règlements et programmes d'études exposent le pourquoi : à chaque étape, les finalités de l'apprentissage s'infléchissent. Les exercices, les progressions et les textes étudiés permettent de comprendre le comment. Des tournants historiques que nous avons présentés, nous avons ainsi dégagé des figures contrastées de lecteur. Cependant, ce n'est pas ce que la vulgate a retenu : à la recherche de son histoire, l'école privilégie tout ce qui lui permet de se penser comme une héritière innovatrice, capitalisant et diffusant les avancées pédagogiques.

Fière de ses conquêtes pédagogiques, la III^e République n'a cessé de souligner les progrès accomplis par les écoliers en deux siècles. D'une lecture mécanique, disjointe de l'écriture, cantonnée à un corpus religieux minimal, ils sont passés à un apprentissage de la langue française, lue et écrite, pour entrer enfin dans une véritable culture de l'écrit, élémentaire mais complète, conjuguant savoirs scientifiques et littérature nationale. Cette reconstruction rétrospective oublie que les nouveaux savoirs (écriture, orthographe, grammaire, littérature et sciences) ne sont introduits qu'en abandonnant d'autres apprentissages (calligraphie à la plume d'oie, usages des anciennes unités de compte et de mesure, savoirs catéchétiques, connaissances liturgiques). Après plusieurs générations, les élèves de l'école laïque n'imaginent plus ce que les savoirs religieux de leurs aïeux pouvaient être, pas plus que ceux d'aujourd'hui n'imaginent ce que pouvait être une culture classique. C'est à l'aune des connaissances du présent qu'on juge l'école d'hier et on voit d'abord tout ce qu'on n'y faisait pas : pas d'écriture pour les petits, pas de dictée ni de grammaire, pas d'histoire ni de géographie, pas de lecture suivie de roman, bref, rien de ce qui apprend "vraiment" à lire et à écrire. Les apprentissages scolaires de l'écrit sont ainsi pris, à chaque époque, dans des cultures de référence, sociales, extra-scolaires, qui donnent naturellement sens et valeur aux contenus et modalités d'enseignement. Une fois que le temps a passé, on pense retrouver, dans l'histoire de l'enseignement, des constantes (par exemple, les techniques de déchiffrement) ou les prémices de la modernité (par exemple, l'apparition de la méthode globale).

Cet aveuglement rétrospectif est d'autant plus aisé que les décalages temporels brouillent la vue. Il se passe toujours du temps entre le moment où une ignorance particulière est ressentie comme un manque et le moment où ce manque est reconnu comme un besoin social prioritaire (que ce soit participer au culte, lire le dictionnaire ou écrire une lettre). Ainsi, la volonté d'alphabétisation des Églises, à des fins de catéchisation et de partage collectif des rituels religieux, n'a nullement conduit les populations à ressentir aussitôt leur analphabétisme comme un manque. On en a la preuve en voyant

que les filles restent longtemps moins alphabétisées que les garçons, alors que sauver son âme concerne les deux sexes à égalité. La prescription d'apprentissage (qu'elle émane de l'Église ou de l'État), doit donc rencontrer ou créer une demande sociale pour que les dispositifs d'offre (publique ou privée) puissent avoir une efficacité réelle. On ne peut rendre l'école "réellement" obligatoire que quand les familles ont massivement intériorisé la nécessité impérieuse de l'instruction. Il se passe également du temps entre le moment où des pédagogues élaborent les projets d'enseignement qui répondent aux urgences des nouvelles conjonctures et celui où les maîtres ordinaires maîtrisent les routines qui en permettent la diffusion à grande échelle. En effet, les contraintes de la forme scolaire (grands groupes d'enfants, apprentissage imposé et non volontaire) et ses variantes (durée de la scolarisation, classes à un ou plusieurs niveaux, enseignement obligatoire ou pas, maîtres formés ou non, etc.) rendent inopérantes bien des formes d'apprentissage efficaces à titre individuel, dans des transmissions pourtant très peu formalisées. Ainsi en est-il, au XIX^e dans les familles bourgeoises, de l'apprentissage de la lecture: elle est enseignée par des mères sans formation particulière et sans méthodologie explicite, à l'aide d'abécédaires illustrés (Le Men 1984). Ainsi en est-il de l'apprentissage de l'écriture, impossible à généraliser en classe au temps de la plume d'oie, alors qu'il est facile d'y initier des enfants très jeunes pourvu qu'on soit en situation duelle. La production de texte ne se développe qu'une fois sélectionnés et fixés des stéréotypes efficaces d'écriture scolaire. De la même façon, le corpus des textes lus en classe reste un bagage limité, même si chaque maître conduit les élèves les plus motivés vers des lectures longues (manuels de piété, livres instructifs ou classiques pour la jeunesse, selon les références de chacun). En classe, on ne peut se passer des relectures partagées. De ce fait, le territoire des textes fréquentés collectivement ne peut beaucoup s'agrandir, alors que dans l'environnement social, la quantité croissante de livres imprimés ne cesse d'étendre l'empire des signes.

C'est ce qui explique la permanence de certaines modalités de la lecture scolaire, de Jean-Baptiste de la Salle à Jules Ferry, en dépit des mutations que nous avons décrites. L'apprentissage scolaire doit mettre en place la mémoire indélébile des gestes mentaux qui autoriseront toutes les lectures jugées souhaitables. Elle doit constituer, de façon guidée, l'univers des écrits de référence et leur interprétation légitime. Elle ne peut donc s'établir que sur la base d'une assimilation lente, sûre, par la répétition et le guidage magistral, labourage plutôt que braconnage (Certeau 1980), lecture intensive plutôt qu'extensive. Ceci peut la faire apparaître, dans sa forme, comme une lecture archaïque, plus proche de l'idéal médiéval que de celui des Lumières, incitant à s'informer rapidement de la nouveauté. C'est dire que le passage de la lecture oralisée à la lecture visuelle silencieuse, qui constitue pour les historiens

de la lecture une des scissions historiques fortes dans la longue durée, ne la concerne pas vraiment. Tant que l'oralisation des textes reste une pratique courante dans la société environnante, l'école n'a pas à se soucier d'inventer une pédagogie particulière pour la lecture silencieuse, qui est pourtant pratiquée dans la classe mais seulement de façon informelle. C'est seulement quand cette pratique devient une contrainte sociale (lire vite, lire seul, lire "pour soi") qu'elle s'inscrit dans les impératifs de scolarisation, soit dès les années vingt aux États-Unis, pas avant les années soixante-dix en France.

Ainsi l'école forme-t-elle, dans son espace de contraintes propres, des sujets qui lisent, écrivent mais aussi ordonnent le monde selon des catégories que le corpus des textes et la parole du maître rend quasi naturelles. Communauté d'interprétation inaugurale, l'école est obligée de produire une réception partagée des textes, du seul fait que, sans la certitude du sens, il n'y aurait ni enseignement possible, ni apprentissage. Les apprentissages initiaux (lire, écrire, compter) ne sont donc pas, comme on le croit souvent, des savoirs neutres, purement instrumentaux, prêts à servir à tous les usages. Quels lecteurs, quels scripteurs deviennent les anciens élèves quand ils retrouvent, loin de l'école, les sociabilités du travail, de la famille ou du voisinage ? Que font-ils de cet outillage mental dont l'école les a dotés, avec plus ou moins de patience ou de violence ? Comment l'oublient-ils ou le transforment-ils pour se donner d'autres savoir-faire, plus appropriés aux besoins de leur vie sociale ? On sait le choc que produisit sur les pédagogues américains la découverte, lors de la première guerre mondiale, de l'incapacité des recrues à se débrouiller seuls avec les protocoles écrits par lesquels transitaient les ordres d'action : rien, dans leur passé scolaire, ne les avait préparés à ce type de lecture. Ceux qui firent ce constat en conclurent que les méthodes de lecture, qui donnaient pourtant satisfaction aux familles et aux enseignants, devaient être changées, ce qui permettait de maintenir intacte la croyance fondamentale en l'universalité du savoir lire. Un savoir lire "véritable" ne pouvait être qu'une compétence transversale, dotant chacun, potentiellement, de l'aptitude à lire n'importe quoi. Aujourd'hui, nous savons mieux qu'on ne saura jamais tout lire et que l'école n'enseigne qu'en sélectionnant, c'est-à-dire en abandonnant, au fil des pressions institutionnelles, économiques ou sociales, certains contenus ou certaines formes d'apprentissage, au profit d'autres ressentis comme plus urgents. Ainsi, des décalages insus s'installent de générations en générations et, entre les figures de lecteurs dont l'histoire culturelle décrit les variantes et les figures d'écoliers que nous avons essayé de reconstruire ici, on repère des écarts et des continuités dont les ressorts nous échappent encore.

Bibliographie

- BACHELARD G. 1938 *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BARDET M. 1993 La maîtrise de l'écrit ou l'histoire d'une affirmation sociale: le notaire rural en Haute Auvergne, XVI^e-XIX^e siècle, in Fraenkel B. (dir.) 1993 *Illetrismes. Variations historiques et anthropologiques. Écriture IV*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou
- BELHOSTE B., DAHAN A. & PICON A. (dir.) 1994 *La Formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris, Dunod
- BLAIR A. 1990 "Ovidius Methodizatus : the Metamorphoses of Ovid in Sixteenth Century Paris College", *History of Universities*, 9, p73-118
- BLAIR A. 1992 "Humanist Methods in Natural Philosophy: The Commonplace Book", *Journal of the History of Ideas*, p541-551
- BOTREL J.-F. 1974 "Les aveugles colporteurs d'imprimés en Espagne", *Mélanges de la Casa de Velazquez*, X, p233-271
- BOURDIEU P. 1967 "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée", *Revue Internationale des Sciences sociales*, XIX, pp367-388
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La Reproduction*, Paris, Minuit
- BRIAND E. 1994 *La Mesure de l'État, Géomètres et administrateurs au XVIII^e siècle*, Paris, Albin Michel
- CANGUILHEM G. 1952 *La Connaissance de la vie*, Paris, Hachette
- CARVALHO G. & CHARTIER R. (dir.) 1997 *L'Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil
- CASPARD P. (dir.) 1990 et 1992 Travaux d'élèves, numéros spéciaux consacrés aux exercices scolaires, *Histoire de l'éducation*, n46, n54
- CERTEAU (de) M. 1980 *L'invention du quotidien*, Paris, UGE
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. 1989 *Discours sur la lecture, 1880-1980*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou
- CHARTIER A.-M. et HÉBRARD J. 1994 Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école primaire du XIX^e siècle, in Reuter Y. (dir.) *Les Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p23-90
- CHARTIER R. & MARTIN H.-J. (dir.) 1982-1986 *Histoire de l'Édition française*, 4 volumes, Paris, Promodis (rééd. Fayard, Paris, 1988-1992)
- CHARTIER R. (dir.) 1985 *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages
- CHARTIER R. 1987 *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*, Paris, Seuil
- CHARTIER R. (dir.) 1991 *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*, Paris Fayard
- CHARTIER R. 1996 *Culture écrite et société*, Paris, Albin Michel
- CHERVEL A. 1977 *Et il fallut apprendre à lire et à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot
- CHERVEL A. 1986 *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne
- CHERVEL A. 1988 "L'histoire des disciplines scolaires", *Histoire de l'éducation*, n38, p59-119
- CHERVEL A. 1998 *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin
- CHEVALLARD Y. 1985 *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage

- COMPÈRE M.-M. & CHERVEL A. (dir.) 1997 *Les Humanités classiques*, numéro spécial *Histoire de l'Éducation*, 74, mai 1997, 256p
- COMPÈRE M.-M. & PRALON-JULIA D. 1992 *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne
- DAINVILLE (de) F. 1978 *L'Éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)* textes réunis et présentés par Compère M.-M., éd., Paris, Éd. De Minuit
- DURU-BELLAT M & HENRIOT-VAN ZANTEN A. 1992 *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin
- FEBVRE L. 1942 *La Religion de Rabelais. Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle*, Paris, Albin Michel
- FORQUIN J.-C. 1992 "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale" *Sociologie de l'éducation*, Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan et INRP, pp59-102
- FORQUIN J.-C. 1992 "La 'Nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1990)" *Sociologie de l'éducation*, Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan et INRP, pp103-122
- FURET F. & OZOUF J. 1977 *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 volumes, Paris, Editions de Minuit
- GIARD L. (dir.) 1995 *Les Jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*, Paris, PUF
- GOYET F. 1996 *Le Sublime du lieu commun*, Paris, Honoré Champion
- GRAFTON A. 1981 "Teacher, Text, and Pupil in the Renaissance Class-room: a Case Study from a Parisian College", *History of Universities*, 1, p37-70
- HÉBRARD J. 1988 "La scolarisation des savoirs élémentaires", *Histoire de l'Éducation*, 38, p7-58.
- JULIA D. (dir.) 1994 "Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux en Europe, XVII^e-XIX^e siècles", *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, XXX, 1994-1
- KOYRÉ A. 1957 *From the Close World to the Infinite Universe*, Baltimore, John Hopkins University Press
- "L'Enseignement scientifique au tournant des XIX^e et XX^e siècles" 1991 *Revue d'Histoire des Sciences*, tome XLIII-4, oct.-déc. 1990, Paris PUF
- LATOUR B. 1987 *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge, Harvard University Press
- LE MEN S. 1984 *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis
- LICOPPE A. 1996 *La Formation de la pratique scientifique*, Paris, La Découverte
- MAINGUENEAU D. 1979 *Les Livres d'école de la République 1870-1914; discours et idéologie*, Paris, le Sycomore
- MANDROU R. 1964 *De la culture populaire aux 17^e et 18^e siècles*, Paris, Plon
- MILO D. 1986 "Les classiques scolaires", *Les Lieux de mémoire, Vol. II, La Nation*, Nora P. (dir.), Paris, Gallimard, p517-562
- "Population" et l'enseignement 1970, Paris, PUF
- PROST A. 1968 *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin
- SNYDERS G. 1965 *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris PUF
- Sociologie de l'éducation, Dix ans de recherches* 1990 Paris, L'Harmattan, INRP