

La lecture connaît une véritable révolution au 18^e siècle. C'est aussi l'époque des grands débats pédagogiques et des propositions de réformes de l'enseignement et notamment de l'enseignement de la lecture, incapable de répondre aux besoins nés des mutations culturelles et techniques. Jean-Yves Seradin, après un long historique, explique pourquoi, curieusement, l'idéologie des Lumières a été un frein à la diffusion des premières méthodes analytiques et en particulier de celle dite des « mots entiers » de Nicolas Adam.

UNE AUTRE FAÇON D'ENSEIGNER LA LECTURE AU XVIII^e SIÈCLE

La méthode des mots entiers

Pourquoi l'idée de méthode globale, même si on ne la nomme pas encore ainsi - on parle alors de méthode des « mots entiers » - apparaît-elle à la fin du XVIII^e siècle ? Cette méthode nous intéresse comme « indication de parcours », car elle constitue le passage d'une configuration du savoir à une autre¹. Pour Michel de Certeau, « la méthode est une science de l'utile », pourquoi celle-ci n'a-t-elle connu qu'une postérité limitée ? Tout ce qui touche aujourd'hui à la lecture relève du complexe et invite à la modestie, alors s'il s'agit du XVIII^e siècle ! De plus, comment évaluer les divers facteurs qui conduisent à la lecture ? Un exemple. Siècle des Lumières ou siècle de la lumière ? « La fenêtre à petits carreaux, qui remplace le papier huilé, les verres soufflés et obscurs (...) a triomphé dans la plupart des villes d'Europe au XVIII^e siècle. Du coup, dans la journée, on peut lire à côté de sa fenêtre, sans se crever les yeux. Les architectes de l'époque pensent à la lumière quand ils conçoivent les grands hôtels et, plus tard, les appartements de l'élite urbaine. Evidemment, il y a une hiérarchie selon les milieux sociaux. Mais beaucoup de gens peuvent en bénéficier. D'autre part, l'éclairage nocturne s'est généralisé, grâce à la lampe à huile, dans le domaine privé comme dans le domaine urbain »². Toute approche de la lecture devrait se vouloir « globale », ce à quoi ne prétend pas cet article.

I. UNE « RÉVOLUTION DE LA LECTURE »

La lecture connaîtrait une révolution au XVIII^e siècle. De quelle révolution parle-t-on ? On sait qu'un débat anime les historiens de la lecture, peut-être moins sur la réalité d'une telle révolution, si on classe à part Robert Darnton³, que sur son contenu. Rolf Engelsing, lorsqu'il émet cette hypothèse d'une « révolution de la lecture » dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, oppose deux façons de lire : à un lecteur intensif succéderait un lecteur extensif. « *Le lecteur « intensif » était confronté à un corpus limité de textes, lus et relus, mémorisés et récités, entendus et sus par cœur, transmis de génération en génération. Une telle manière de lire était fortement empreinte de sacralité et soumettait le lecteur à l'autorité du texte. Le lecteur « extensif » (...) est tout différent : il lit des imprimés nombreux, nouveaux, éphémères, il les consomme avec avidité et rapidité. Son regard est distancié et critique. A une relation à l'écrit communautaire et respectueuse, succéderait ainsi une lecture faite d'irrévérence et de désinvolture* »⁴. Or, cela ne convient pas si on observe les lecteurs de *Pamela*⁵, à travers l'exemple de Diderot⁶, ou ceux de *La Nouvelle Héloïse*, à la vie bouleversée par l'intensité de leur lecture⁷. Écoutons Louis Bollioud-Mermet, qui dans l'Essai sur la lecture, en 1765, essaie de définir l'acte de lire : « *Qu'est-ce, en effet, que la lecture ? C'est un entretien secret où l'esprit parle au cœur : où le génie interroge la raison & l'écoute avec docilité : où la raison fait fructifier les germes du génie. C'est un commerce d'idées & de sentiments entre l'Écrivain & le Lecteur. Un livre est leur commun truchement.* »⁸

Comme le constate Chartier, « *le roman du XVIII^e siècle s'empare de son lecteur, le capture, gouverne ses pensées et ses conduites. Il est lu et relu, connu, cité, récité. Son lecteur est envahi par un texte qui l'habite et, en s'identifiant aux héros de l'histoire, c'est sa propre existence qu'il déchiffre dans le miroir de la fiction* »⁹. Ce type de lecture dément donc l'opposition évoquée par Engelsing. Mais « *même si l'on peut émettre des doutes sur l'hypothèse de travail de la « révolution de la lecture », une transformation des habitudes de lecture s'est bel et bien accomplie à la fin du XVIII^e siècle* »¹⁰. Cette « révolution de la lecture », comme l'indique Chartier, résiderait, non pas dans le passage d'un type de lecture à un autre, mais dans la capacité à mobiliser de multiples façons de lire. Or, cette capacité exige sans doute une autre compétence que celle que pouvait apporter l'enseignement de la lecture, tel qu'il était alors

pensé. Comment s'y prenait-on ? N'oublions pas que « *les méthodes grâce auxquelles nous apprenons à lire n'incarnent pas seulement les conventions de notre société particulière à l'égard du savoir-lire et écrire - circulation des informations, hiérarchies de la connaissance et du pouvoir - mais elles déterminent et limitent aussi les façons de mettre en œuvre notre capacité de lire.* »¹¹

2. UNE INITIATION AUX « RUDIMENTS »

Pour comprendre la méthode d'apprentissage de la lecture, il suffit d'observer les ouvrages les plus utilisés pour l'apprentissage de la lecture dans les petites écoles de fréquentation populaire. *La Croix de Dieu* ou *Croix de par Dieu*¹², évoquée par Molière dans Monsieur de Pourceaugnac (acte I, scène 5), est le modèle le plus répandu des abécédaires latins sous l'Ancien-Régime. Ils proposent toujours la même structure : alphabet, syllabaires, prières en latin car « *l'enjeu des mots et des textes pour apprendre à lire importe à tel point que dans les formes traditionnelles de l'abécédaire, catéchèse et leçon de lecture vont de pair* »¹³. Dans sa *Vie de Jean-Baptiste de la Salle* publiée à Rouen en 1733, Le Chanoine Blain considérait l'école comme « L'Eglise des enfants ». Quelques titres de textes destinés au premier apprentissage de la lecture dans les écoles attestent de cette volonté : *Cantiques syllabaires français*, *Office de la sainte Vierge suivi d'une méthode facile pour*

■ 1. Certeau Michel de, 1982. *La fable mystique I. 16^e-17^e siècle*. Paris : Gallimard, p.175
 ■ 2. Roche Daniel, 2006. « Une révolution totale ». *L'Histoire* n°307 (mars), pp.34-44, p.42. Dans son dernier ouvrage, Alberto Manguel rapporte que lorsque Thomas Jefferson introduisit la lampe Argand en Nouvelle-Angleterre au milieu du 18^e siècle, on observa que la conversation autour des tables éclairées aux bougies devenait moins brillante, parce que ceux qui y avaient excellé se retirèrent désormais dans leur chambre pour lire. Manguel Alberto, 2006. *La bibliothèque, la nuit*. Arles : Actes Sud, 2006 ■ 3. « *Although tastes changed and the reading public expanded, the experience of reading was not transformed. It became more secular and more varied, but not less intense. It did not undergo a revolution. Historians have discovered and dismissed so many hidden revolutions of the past, that the 'reading revolution' might be safely ignored* ». Darnton Robert, 1995. *The forbidden best-sellers of pre-Revolutionary France*. New-York/Londres : W.W. Norton and Company, p.219 ■ 4. Chartier Roger, 2005. *Inscrire et effacer*. Paris : Gallimard/Seuil, Hautes Etudes, p.163 ■ 5. Il s'agit de la *Paméla* de Richardson dont la traduction française paraît en 1742 ■ 6. Le *Journal étranger* publie un « *Eloge de Richardson* » en janvier 1762 écrit par Diderot, après la mort du romancier anglais le 4 juillet 1761 ■ 7. Judith Lyon-Caen (2006) montre comment « *les lecteurs s'identifient aux personnages de La Nouvelle Héloïse, cherchent à croire à leur réalité, entreprennent de les imiter. Ils se mettent à lire leur propre vie à la lumière du roman et prennent la plume pour formuler la vérité intime jaillie de la lecture* ». La lecture et la vie. Les usages du roman au temps de Balzac. Paris : Taillandier, p.95 ■ 8. Ferrand Nathalie, 2002. *Livre et lecture dans les romans français du XVIII^e siècle*. Paris : PUF, p.101 ■ 9. Chartier 2005. *Op. Cit.*, p.164 ■ 10. Bodeker Hans Erich, 1995. « D'une "histoire littéraire" du lecteur à l'"histoire du lecteur" : bilan et perspectives », in *Histoires de la lecture*. Un bilan des recherches (sous la dir. de Roger Chartier). Paris : IMEC Editions/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp.93-124, p.98 ■ 11. Manguel Alberto, 1998. *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud, p.87 ■ 12. Appelé ainsi car l'enfant doit faire son signe de croix avant de réciter son alphabet ■ 13. Le Men Ségolène, 2001. « *Abécédaires anglais et français. XVIII^e-XIX^e siècles* ». In *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia* (sous la dir. d'Anne-Marie Christin). Paris : Flammarion, pp.326-327, p.326

apprendre les lectures et prononciations françaises, *Heures nouvelles d'école, Demi-psautier à l'usage des écoles, etc.*¹⁴. Julia constate qu'« à la fin du XVIII^e siècle, l'acculturation chrétienne se fait largement par l'écrit ». Cependant, avec le siècle, on assistera à une certaine laïcisation de l'abécédaire par la dissémination des pratiques pédagogiques longtemps réservées aux enfants de la haute aristocratie.

Voici une description de l'un de ces ouvrages dans une édition de 1800 : *Premier alphabet divisé par syllabes*¹⁵. La première page, ornée d'une croix, présente l'alphabet en minuscule et majuscule. Elle est suivie de deux pages de tableaux de voyelles, consonnes, signes de ponctuation et syllabes simples. Les 26 pages restantes contiennent les principales prières. Le *Pater*, l'*Ave* et le *Credo* sont en gros caractères et les syllabes séparées par des tirets ; les derniers textes : le *Confiteor*, le *bénédicté*, des psaumes, sont en caractères typographiques plus petits. La méthode qu'implique cette disposition est rigoureusement synthétique : l'enfant apprend par cœur ses lettres, « le premier jour, a, b, c, d, le second jour, e, f, g, h, le troisième jour, i, j, l, m, le quatrième jour, n, o, p, q, le cinquième jour, r, s, t, u, le sixième jour, v, x, y, z »¹⁶, et ne passe aux syllabes que lorsqu'il sait l'alphabet entier en désordre. Le mode d'appréhension de l'écrit inauguré par l'alphabet n'est pas de l'ordre de la lecture : il relève du déchiffrement qui n'engendre pas automatiquement la lecture silencieuse. On est dans le cadre d'une alphabétisation, et comme l'ont vérifié Furet et Ozouf, « le mot est trompeur s'il exprime un début - personne ne sait ni lire, ni écrire - et une fin - tout le monde sait lire et écrire »¹⁷.

Le 13 août 1790, l'abbé Grégoire, député à l'Assemblée nationale, expédie les questionnaires de ce que l'on peut considérer comme la plus ancienne enquête des pratiques lectorales des français. Une des lectures préférées alors reste les livres d'heures qui proposent à leurs lecteurs les textes des offices et des fragments de la Bible. Mais pour les patriotes qui écrivent à Grégoire, « les heures, en fait, ne sont pas des livres, et les lire n'est pas vraiment lire »¹⁸. Les amis de la Constitution d'Auch soulignent l'écart entre déchiffreur et lecteur : « Le jeune homme allant à l'école chez le curé, qui le faisait lire une fois par mois ou plus, quoique les pauvres parents se privassent journellement des petits services que leur aurait rendu leur enfant ; ce jeune homme, disons nous, n'était pas plus tôt parvenu à la

possession des Heures du diocèse, qu'il les avait constamment dans sa poche de travail, et dans les mains au moment du repos. Il lisait toute sa vie, et mourait sans avoir jamais su lire »¹⁹.

Si on observe les œuvres de la bibliothèque bleue, si diffusées dans les campagnes, on remarque que la présentation du texte est organisée pour un type de lectorat supposé, les chapitres sont courts et précédés de titres en forme de résumés, le vocabulaire est périodiquement simplifié et modernisé. On aimerait savoir comment ces ouvrages étaient lus. Martin se risque à l'imaginer : « Leur typographie massive, en petits caractères et de mauvaise qualité, en rendait assurément la première lecture singulièrement difficile. Mais n'étaient-ils pas avant tout destinés à être relus ? Les rapports adressés à l'abbé Grégoire durant la Révolution nous apprennent que les paysans qui s'adonnaient à cet exercice s'enfermaient chez eux pendant de longues heures. On les imagine suivant leur texte du doigt, comme on leur avait appris à le faire à l'école et le disant peut-être à mi-voix. On peut se demander comment vaguait leur esprit entre deux chapitres : essayaient-ils de retrouver la cohérence du récit ou se remémoraient-ils quelques-uns des épisodes qui s'organisaient souvent selon des thèmes plus ou moins répétitifs ? On sait en tout cas qu'ils finissaient par être capables de réciter par cœur de longs passages de ces livrets, de sorte qu'ils étaient sans doute susceptibles de les recréer et de les narrer à leur tour de manière bien plus vivante que lorsqu'ils lisaient à haute voix. »²⁰

On retrouve dans les ouvrages utilisés pour apprendre à lire la logique à l'œuvre dans l'enseignement de la lecture depuis la Grèce ancienne. L'apprenti-lecteur progresse de l'élément, la lettre, jusqu'à la totalité, la phrase, puis le texte. Les *Règlements pour les écoles de la ville et du diocèse de Lyon* (1688) reflètent globalement la pratique générale.

Démia veut que le maître « divise son école en des classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers dont les uns sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots, ou aux phrases, etc. Ainsi il rangera dans la première ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ; dans la deuxième, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes ; dans la troisième, ceux qui apprennent à joindre des syllabes pour en faire des mots ; dans la quatrième, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation ; dans la cinquième, ceux qui commencent à lire le français ; dans la sixième, les plus capables

dans la lecture ; dans la septième, ceux qui lisent les manuscrits ; dans la huitième, ceux qui écrivent. »²¹

On remarque que la lecture en français ne commence que dans la cinquième classe. On apprend d'abord à lire en latin. Le risque de contamination de la prononciation française incite Démi²² à insister sur la nécessité de bien prononcer chaque lettre, « comme dans SANCTIFICETUR, (le maître) prendra garde qu'ils prononcent bien le C du milieu du mot, et le R final, disant UR et non pas EUR »²³. Ce choix de la primauté du latin sur le français, s'il répond à une volonté d'utiliser à l'école le latin de l'Eglise dans une France où on parle maintes langues ou patois²⁴, présente aussi un avantage pédagogique : en latin chaque lettre correspond à un son, alors qu'en français un même son peut se traduire par des lettres différentes et certaines lettres s'écrivent et ne se prononcent pas. C'est ce qu'explique l'abbé de Saint-Pierre dans son *Projet pour perfectionner l'orthographe* publié en 1730 : « *Le peu de ressemblance qu'il y a entre notre orthographe et notre prononciation cause la grande difficulté que les enfants trouvent à apprendre à lire, et voilà pourquoi les maîtres sont forcés de commencer par leur apprendre à lire le latin dont l'orthographe ressemble fort à la prononciation.* »²⁵.

Ce sera un des arguments avancés contre Jean-Baptiste de la Salle, quand à la fin du XVII^e siècle²⁶, il proposera d'inverser l'ordre des apprentissages, d'abord le français, puis le latin. Il répond, ici dans un mémoire adressé à l'évêque de Chartres, que « *la langue française, étant la naturelle, est sans comparaison beaucoup plus facile à apprendre que la latine à des enfants qui entendent l'une et qui n'entendent pas l'autre* »²⁷. Mais, on sait que dans une bonne partie du royaume, cette langue française est concurrencée par d'autres langues ou patois comme l'indique l'Encyclopédie dans son édition de 1778 : « *Patois, langage corrompu tel qu'il se parle presque dans toutes les provinces... On ne parle la langue que dans la capitale* »²⁸.

Le temps donnera toutefois raison à la Salle, et le latin s'estompera des syllabaires, mais Agricol Perdiguier, dans *Mémoires d'un compagnon*, rapporte que ses instituteurs, vers 1812 en Provence, utilisaient « *d'abord l'Alphabet, puis le Syllabaire, ensuite les Heures Romaines, le tout en latin* », car on revient au latin sous le Directoire et l'Empire.

Le latin présente donc l'avantage d'être une langue où ne se pose pas le problème des accents régionaux. Le Rapport

Grégoire du 16 prairial an II, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, évoque le problème des correspondances entre l'écriture et les prononciations²⁹, avec le risque de divorce qui se produirait fatalement sous l'effet de l'évolution progressive de la prononciation, et l'inanité de vouloir en arrêter le cours : « *Sylvius, Duclos et quelques autres, ont fait d'inutiles efforts pour assujettir la langue écrite à la langue parlée ; et ceux qui proposent encore aujourd'hui d'écrire³⁰ comme on prononce seraient bien embarrassés d'expliquer leur pensée, d'en faire l'application, puisque la connaissance de l'une ne donnera jamais celle de l'autre ; toutefois il est possible d'opérer sur l'orthographe des rectifications utiles.* »³¹

Écrire comme on prononce risque de multiplier les graphies d'un même mot, obligeant ainsi à oraliser pour retrouver ce mot, Certeau nous donne un exemple, pour

■ 14. Julia Dominique, 1997. « Lectures et Contre-Réforme ». In *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (sous la dir. de Guglielmo Cavallo et de Roger Chartier). Paris : Seuil, pp.279-314, p.304 ■ 15. Editeur : Guillot-Videlle, Pithiviers. Musée national de l'Éducation. INRP, Rouen, Seine-Maritime. In Alexandre-Bidon Danielle et al, 1999. *Le patrimoine de l'éducation nationale*. Paris : Flohic Editions, p.387 ■ 16. *Les règles de la civilité puerile pour instruire les enfants dans toute honnêteté & bienséance. De la nécessité de bien élever la jeunesse, parue à Troyes au début du XVIII^e siècle*. Cité par Andries Lise et Bollème Geneviève, 2003. La bibliothèque bleue. Littérature de colportage. Paris : Robert Laffont, Bouquins, p.39 ■ 17. Furet François et Ozouf Jacques, 1977. *L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Les Éditions de Minuit, p.352 ■ 18. Chartier Roger, 1987. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Seuil, p.233 ■ 19. Id. p.233 ■ 20. Martin Henri-Jean (avec la collaboration de Bruno Delmas), 1996 (1^{ère} éd. 1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Albin Michel, p.335 ■ 21. Charles Démi^a cité par James Guillaume, 1882-1893. *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire* (Sous la dir. de Ferdinand Buisson), partie 1 tome 2, Hachette, p.1535 [Consulté sur Gallica] ■ 22. Démi^a cité par James Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie... op. cit.* p.1536 ■ 23. Grosperin Bernard, 1984. *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest France Université, p.82 ■ 24. Un exemple de cette diversité linguistique donné par l'abbé Albert en 1783 : « *Le langage du Briançonnais diffère beaucoup de celui de l'Embrunois. On a déjà fait observer ailleurs que dans le Briançonnais on termine tous les noms féminins en a, lorsqu'ils sont au pluriel, ainsi l'on dit : la vacha, la vigna, la ceriza, etc., pour les vaches, les vignes, les cerises ; au lieu que dans l'Embrunois, on termine ces noms en quelque sorte en os et on dit les vachos, les vignos, etc. de même que dans les vallées de Queyras, de Barcelonnette et de Seyne* ». Dans l'enquête de Grégoire, dont nous avons parlé, ses correspondants prêtent au dialecte une identité « féminine », en le plaçant du côté de la voyelle. Ce monde de la voyelle avec ses variantes locales est le monde de l'instabilité. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes pour un apprentissage de la lecture qui veut dépasser le stade du déchiffrement. Ce constat, de notre part, ne se veut que pédagogique. Certeau Michel de, Julia Dominique, Revel Jacques, 2002 (1^{ère} éd. 1975). *Une politique de la langue*. Paris : Gallimard, Folio histoire, p.280 ■ 25. Cité par Snyders Georges, 1965. *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris : PUF, p.73 ■ 26. Ainsi en 1698, il fait paraître un « syllabaire français » qui est « rempli de toutes sortes de syllabes françaises » ■ 27. Lebrun François, Venard Marc, Queniat Jean, 2003 (1^{ère} éd. 1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*. Paris : Perrin, p.445 ■ 28. Cité par Certeau Michel de, Julia Dominique, Revel Jacques. Op. cit. p.49 ■ 29. Rappelons que ce souci n'est pas nouveau. Dès la Renaissance, Louis Megret, auteur du premier Tretté de la gramme francoeze, indique dès le titre de son ouvrage son désir de donner une graphie phonétique aux mots de la langue. « Réve d'une coïncidence idéale entre le son et la lettre, entre le bruit de la parole et le silence du texte » Lepape Pierre, 2003. *Le pays de la littérature. Du serment de Strasbourg à l'enfermement de Sartre*. Paris : Seuil, p.116 ■ 30. Ce sera le cas, par exemple, de Restif de la Bretonne qui prétend écrire comme on parle : « J'sentis un attendrissement délicieux... J'vis sous les arbres un home vêtu de noir, avec une femme en-satin-couleur-de-tabac ». Cité par Nina Catach. « L'orthographe en France. Supports et style », in *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia* (sous la dir. d'Anne-Marie Christin). Paris : Flammarion, pp.312-314, p.314 ■ 31. Certeau Michel de, Julia Dominique, Revel Jacques. Op. cit. p.348. Sylvius, c'est Jacques Dubois, en latin Sylvius, (1478-vers 1555).

la première moitié du XVII^e siècle, dans *La possession de Loudun* : « Jeanne Estienne écrit « cançons » au lieu de caleçon, selon la prononciation populaire »³². Deux siècles plus tard, Agricola Perdiguiet insiste sur les conséquences pédagogiques du fait de parler patois « dans les rues, dans nos maisons, mais encore dans l'école : nous ne savions que cela ; nous n'osions faire entendre que cela, et les maîtres n'exigeaient pas davantage. Dans nos lectures, nous pouvions dire sapeau pour chapeau, céval pour cheval, Zé pour je ; nos instituteurs ne nous reprenaient pas pour si peu ». De plus, pour Furet et Ozouf, on ne peut être alphabétisé dans un patois ou une langue peu ou pas écrite : « Apprendre à lire ne saurait même relever d'un besoin collectif, puisque tout ce qui est écrit l'est en français, c'est-à-dire dans une langue qui n'est ni utilisée, ni même comprise par la grande majorité des couches populaires »³³.

3. DES TENTATIVES DE RÉFORME

Tout semblerait plus simple, au moins dans un monde où l'oralité domine, si comme l'écrivait Cyrano de Bergerac, dans *L'Autre Monde ou les États et Empires de la Lune*, les livres étaient sonores, faits pour l'oreille et non pour l'œil. Tellement plus simple, car ces livres de la Lune seraient écoutés dans l'idiome du lieu, qui ne connaît ni syllabes, ni mots.³⁴

Au siècle suivant, critiques et propositions de réformes émises souvent par ceux qui sont chargés d'enseigner se multiplient, faisant ainsi du XVIII^e siècle un grand moment de débats pédagogiques, au point de faire apparaître un genre littéraire nouveau : celui du traité consacré à justifier et à exposer un plan d'études³⁵. Fernand Buisson relève dans son *Dictionnaire de pédagogie* 51 ouvrages sur les problèmes éducatifs entre 1715 et 1752, mais en recense 161 de 1760 à 1789, dont 32 entre 1762 et 1765, et un nombre égal entre 1788 et 1790, seconde poussée qui souligne bien les implications politiques des réformes envisagées.³⁶

Observons l'ouvrage de Nicolas-Antoine Viard *Les vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française, suivis d'un petit traité de la ponctuation, des premiers éléments de la grammaire et de la prosodie française et de différentes pièces de lecture propres à donner des notions simples et faciles sur toutes les parties de nos connaissances*, très répandu en France. Darnton a ainsi trouvé, rien qu'à la Bibliothèque Nationale, cinq éditions du dix-huitième siècle et dix-neuf éditions publiées

entre 1800 et 1830. « L'idée de base chez Viard, c'est de lier le symbole typographique au son qu'il déclenche, et cela d'une manière aussi simple et régulière que possible. On procède progressivement de petites unités - les lettres, les syllabes - aux unités plus grandes - les mots et les phrases. L'apprentissage se fait oralement, l'écriture devant venir plus tard : « Toute l'opération consiste à simplifier les sons et à ne point faire épeler ; c'est le seul moyen d'en rendre l'assemblage sensible aux enfants. » Il y a mémorisation, certes, mais elle doit déboucher sur la réflexion : « La mémoire se charge facilement de ce qu'on a lu plusieurs fois ; ainsi après avoir fait lire un petit article à un enfant, on peut commencer à lui en demander compte, et à l'aider à entendre. » »³⁷ La signification réside dans des unités concrètes de son et Viard insiste surtout sur la maîtrise des mots. S'étant bien saisi des mots, le lecteur pourrait ensuite décrypter tous les textes, parce qu'il n'aurait plus qu'à combiner des choses qui seraient claires et évidentes. La logique de la progression chez Viard, de l'élément, la lettre, à la totalité, la phrase, le texte, n'est pas remise en cause, privilégiant toujours la mémoire mécanique au détriment de la perception du sens. Déchiffrement des syllabes, des mots et des phrases, stades successifs de l'apprentissage, et compréhension du sens restent toujours séparés.

Quel lecteur était ainsi formé ? Rappelons qu'on apprend d'abord à lire, puis à écrire. Même si en 1755, l'abbé Sébastien Cherrier suggère dans ses *Méthodes nouvelles* de faire aller de pair la lecture et l'écriture, il faudra attendre le siècle suivant pour voir cette méthode se répandre. Cela signifie que les petites écoles qui accueillent les enfants du peuple sont d'abord des écoles de lecture. Dominique Julia nous éclaire sur le lien étroit que l'oralité entretient avec l'écrit dans les cultures anciennes. Il s'appuie sur le récit autobiographique de Pierre Grosley (né en 1718), fils d'un avocat de Troyes. Celui-ci évoque la vieille servante analphabète qui s'est occupée de lui et lui a appris à lire.

« Elle savait par cœur plusieurs morceaux de Corneille et presque tout Malherbe, dont ses maîtres s'occupaient dans leurs soirées d'hiver, tandis qu'au coin du feu elle filait la quenouille (...) Quoiqu'elle ne sût point lire, c'est elle qui me l'a appris : une demi-heure chaque soirée était consacrée à une lecture que je faisais dans les *Figures de la Bible*. J'étais obligé de recommencer chaque phrase, tant qu'elle ne l'entendait point de manière à en saisir le sens, qu'elle m'amenait par là à saisir moi-même. Quand je lisais sans m'arrêter au point et aux virgules, elle frappait le livre du bout de son fuseau en me disant d'arrêter. »³⁸

Cet exemple explique comment l'imprimé s'implante au cœur même de la culture des analphabètes, ou de ceux qui n'ont pas le temps de lire, grâce ici à la parole qui déchiffre, ou si on veut jouer sur la paronymie, qui défriche, ailleurs à l'image qui redouble le texte, comme ces illustrations surprenantes des fables d'Esopé qui attirent vers l'écrit le petit paysan Jamerey-Duval que nous retrouverons plus loin. Mais aussi, la difficulté à dégager le sens quand on doit oraliser pour essayer de comprendre.

Les œuvres de fiction, au XVIII^e siècle, mettront souvent en scène la lecture, dans son apprentissage comme dans son accomplissement, mais si celle-ci garde, comme aujourd'hui encore, tout son mystère, les auteurs de ces romans perçoivent que l'« horizon d'attente » est différent selon la forme de l'apprentissage. Si dans l'incipit de *Gil Blas de Santillane de Lesage* en 1715, qui introduit « la longue série des leçons de lecture qui s'écriront dans le roman du XVIII^e siècle »³⁹, tout commence par un alphabet, « on verra par la suite des romanciers jouer sur les différents niveaux de la leçon de lecture ; entrée dans les signes ou entrée dans la culture livresque »⁴⁰. L'enjeu n'est plus le même. « En l'an 2440, l'humanité rêvée par Louis-Sébastien Mercier aura suffisamment progressé pour qu'il soit possible d'apprendre à lire directement dans l'Encyclopédie, devenue un livre élémentaire »⁴¹ !

Le XVIII^e siècle connaît d'intenses débats pédagogiques, car le figement du système éducatif s'oppose à une société en pleine évolution, des méthodes « actives » sont mises en œuvre, souvent dérivées de la pédagogie par l'image dont l'Orbis Pictus du tchèque Comenius (1658), lexique plurilingue en forme d'encyclopédie, est le titre fondateur et rapidement diffusé à travers l'Europe entière. Le Men rappelle que « deux traditions différentes coexistaient, dont l'une était populaire, avec le Rôti Cochon⁴², et l'autre préceptorale et aristocratique, avec le Bureau typographique de Dumas (1733)⁴³ ou le Quadrille des enfants de Berthaud (1744) associant le livre au jeu pédagogique. »⁴⁴

Arrêtons-nous sur cette pédagogie préceptorale car c'est de là que naîtra la méthode des mots entiers. Apprendre à lire en jouant ? Lier l'étude au jeu, comme le prônent Locke et Fénelon, deux anciens gouverneurs, fonctionne sûrement pour des enfants qui « ont toujours su lire ». Écoutons le plus célèbre d'entre eux : « Je ne sais comment j'apprends à lire ; je me souviens que de mes premières lectures et de leurs effets sur

moi ; c'est le temps d'où je date sans interruption la conscience de moi-même »⁴⁵. Julia rapporte d'autres exemples de ces apprentissages précoces de la lecture. « Manon Phlipon (...) a seulement oui-dire que c'était chose faite à quatre ans et que la peine de l'enseigner s'était pour ainsi dire terminée à cette époque parce que dès lors il n'avait plus été besoin que de ne pas [la] laisser manquer de livres. Et tout comme sa mère, Eudora Roland a pris « le goût de la lecture » dès quatre ans (...). De la même façon, Pierre Samuel Dupont de Nemours a appris très tôt l'ABC, en trois mois, grâce aux leçons de sa mère, et a su lire au bout de trois autres mois »⁴⁶. L'environnement culturel de ces enfants les a exposés à un enseignement informel qui les a incités à apprendre à lire, chacun construisant son savoir linguistique. Car « l'enfant scolarisé apprend à lire en même temps qu'il apprend à déchiffrer, mais la première activité n'est pas commandée de l'autre. Autrement dit, reconnaître des signes, ou épeler, n'est pas lire. C'est une mémoire culturelle, due à des échanges oraux et relative à l'audition, qui permet au lecteur d'aborder le texte avec des stratégies d'interrogation sémantique. L'écrit déchiffré répond seulement à des attentes de sens ; il les corrige ; il les affine. Tout se passe comme si la construction de significations hypothétiques était le bloc de marbre que

■ 32. Certeau Michel de, 2005 (1^{ère} éd. 1970). *La possession de Loudun*. Paris : Gallimard, p.153

■ 33. Furet François et Ozouf Jacques. Op. cit. p.345 ■ 34. « Pourquoi les jeunes habitants de la lune sont-ils plus savants que les terriens ? Accompagné par le démon de Socrate au cours de ses pérégrinations dans le monde lunaire, Dyrcona découvre la réponse lorsque son guide avant de le quitter, lui fait présent de deux livres. Ceux-ci n'ont rien de familier : ils ne sont composés ni de cahiers ni de feuillets, ils ne sont pas écrits avec les lettres de l'alphabet, ils tiennent tout entiers dans de minuscules boîtes qui ont la taille d'un diamant ou d'une grosse perle. Grâce à des ressorts semblables à ceux d'une horloge, ces livres miraculeux sont des livres sonores, faits pour l'oreille et non pour l'œil. Après avoir remonté leur mécanisme et placé l'aiguille sur le chapitre désiré, les « lecteurs » de l'Autre Monde peuvent écouter leurs livres parlants ». Chartier Roger, 2005. *Inscrire et effacer. Culture écrite et littérature (XIe-XVIIIe siècle)*, Paris : Gallimard/Seuil, Hautes Etudes, p.102 ■ 35. Renaut Alain, 2002. *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Calmann-Lévy, p.230 ■ 36. Lebrun François, Venard Marc, Quéniart Jean, 2003 (1^{ère} éd. 1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789. De Gutenberg aux Lumières*. Paris : Perrin, Tempus, p.537 ■ 37. Darnton Robert, 1985. « La lecture rousséiste et un lecteur « ordinaire » au XVIIIe siècle », in *Pratiques de lecture* (sous la dir. de Roger Chartier). Marseille : Éditions Rivages, pp.125-155, p.133 ■ 38. Vie de M. Grosley écrite en partie par lui-même, continuée et publiée par l'abbé Maydiou, 1787, citée par Dominique Julia, 1998, « L'enfance entre absolutisme et Lumières » (1650-1800), in *Histoire de l'enfance en Occident. Du XVIIIe siècle à nos jours*. Tome 2 (sous la dir. d'Egle Becchi et de Dominique Julia). Paris : Seuil, pp.7-111, p.56 ■ 39. Ferrand Nathalie. Op. cit. p.38 ■ 40. Id. p.53 ■ 41. Id. p.38 ■ 42. Le titre exact est Rôti-Cochon ou Méthode très facile pour bien apprendre à lire en latin et en français, publié à la fin du XVIIe siècle qui constituait une nouveauté car il proposait aux apprentis-lecteurs des images accompagnées d'une double formule latine et française. C'est une de ces images représentant un cochon à la broche qui explique le titre de l'ouvrage ■ 43. Il s'agit d'une méthode imaginée par Louis Dumas qui connut un grand retentissement au XVIIIe siècle. « L'activité enfantine est ici mise en jeu par le moyen d'un bureau spécial distribué en logettes suivant le principe de la casse d'imprimerie. Au fur et à mesure des apprentissages, le bureau se complique ». Voir Julia Dominique, 1990 (1^{ère} éd. 1984). « Livres de classe et usages pédagogiques », in *Histoire de l'édition française* (sous la dir. de Roger Chartier et de Henri-Jean Martin) Tome II, Le livre triomphant, 1660-1830. Paris : Cerle de la Librairie/Fayard, 1990, pp.615-655 ■ 44. Le Men, op. cit., p.326 ■ 45. Rousseau Jean-Jacques. *Les Confessions* (Livres I) ■ 46. Julia, 1998. Op. cit. Citation p.65

peu à peu le décryptage des matériaux graphiques sculptait, déplaçait, précisait ou vérifiait pour donner lieu à des formes de lecture, - comme si le graphe taillait dans une anticipation de sens. La lecture obéit à la même loi que l'expérience scientifique : elle est d'autant plus riche que les hypothèses a priori sont plus nombreuses »⁴⁷. La méthode utilisée pour apprendre à lire à ces enfants ne présente donc qu'une importance secondaire, car Rousseau l'avait fort bien écrit : « On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne »⁴⁸.

4. UNE NOUVELLE MÉTHODE D'APPRENTISSAGE

Si on observe le foisonnement pédagogique du XVIII^e siècle, « La plupart des nouvelles méthodes de lecture qui s'élaborent à Paris ont en commun de s'appuyer sur la combinaison de trois éléments essentiels : une théorie de la langue qui repose sur l'apprentissage des « sons élémentaires » - fort proches des phonèmes - de la linguistique contemporaine, un éveil de la mémoire auditive et visuelle de l'enfant grâce à l'utilisation de dispositifs typographiques variés et à l'emploi de couleurs, un rôle actif de l'enfant par sa mise en jeu. »⁴⁹ En fait, c'est toujours la méthode traditionnelle qu'on essaie d'améliorer. Il faut attendre l'abbé de Radonvilliers pour entrevoir une possible rupture.

« J'observerai à cette occasion que la difficulté qu'on éprouve, quelquefois à apprendre à lire aux enfants vient de la même cause (de ce qu'on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude). On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes, et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son du mot. Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement ? Prononcez d'abord un mot, par exemple traité ; l'enfant le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes lui permettent, montrez-le-lui sur le livre, et répétez-lui traité ; il s'accoutumera à joindre le son traité à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas, son attention, ne le grondez point ; ce n'est

pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle ; mais recommencez avec patience la même leçon ; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son ; et s'il l'a oublié, répétez-le-lui. Il n'est pas possible qu'en peu de temps la vue des figures ne rappelle les sons, et alors l'enfant saura lire »⁵⁰.

Cette idée est reprise par Nicolas Adam près de vingt ans plus tard sous le titre *Nouvelle manière d'apprendre à lire sans leur parler de lettres et de syllabes* : « Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble, et vous lui dites : Voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? Eloignez d'eux les alphabets et tous les livres français et latins, amusez-les avec des mots entiers à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Écrivez en beaux caractères sur un chiffon de papier : papa ; montrez-le à votre enfant, et dites-lui que c'est papa ; il ne vous croira sûrement pas. Faites lire ce papier en sa présence au premier venu et à plusieurs personnes successivement ; alors il commencera à vous croire. Il voudra revoir le papier, qu'il examinera avec attention ; il lira papa comme les autres, et le voudra faire lire à son tour. »⁵¹

Ensuite, il faudra poursuivre le jeu avec d'autres papiers, stockés dans une belle boîte qui sera offerte à l'enfant, sur lesquels seront notés « maman », « mon », « ma », « frère », « sœur », puis des mots représentant des objets de l'environnement de l'enfant, avant d'écrire sur d'autres cartes des phrases qui le concernent. Adam rejoint la pédagogie utilisée pour Émile : « L'intérêt présent, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin »⁵². On retrouve l'idée du jeu cher aux pédagogues du XVIII^e siècle, mais au service d'une autre approche de l'écrit. L'alphabet ne constitue plus le point de départ de l'apprentissage, mais en quelque sorte le point d'arrivée. C'est lorsque l'enfant sait lire qu'il pourra analyser les syllabes et connaître l'alphabet : « Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes papa, ma-man, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées ; et vous aurez suivi l'ordre naturel. »⁵³

Comment expliquer cette rupture dans l'enseignement de la lecture. Arrêtons-nous d'abord sur ces deux hommes. Qu'ont-ils en commun ? Enseignant d'abord en collèges⁵⁴,

les langues étrangères pour Radonvilliers, la grammaire et la rhétorique pour Adam, ils deviennent précepteurs d'enfants de la haute aristocratie. Le premier travaillera à l'ambassade de France à Rome, le second, à celle de Venise, où on leur confiera des responsabilités administratives importantes, à un moment où le français est devenu une grande langue diplomatique internationale, parlée dans toutes les cours des rois et les ambassades. Dans le prolongement naturel de leur activité professionnelle, comme il l'était d'usage à l'époque, « *héritage des traditions qui faisaient de la publication un prolongement de l'activité du clerc* »⁵⁵, l'un écrira, *De la manière d'apprendre les langues*, l'autre la *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*. La fausse simplicité de la méthode jusqu'alors employée est dénoncée par Radonvilliers dans l'extrait cité plus haut qui constitue la seule indication qu'il donne sur la lecture dans son ouvrage. Par ailleurs, il y privilégie la pratique de la langue parlée plutôt que les règles abstraites ou les exercices grammaticaux. Ainsi, les élèves devaient apprendre à parler et lire le latin en utilisant les signes corporels et naturels de la même manière qu'ils avaient appris antérieurement leur langue maternelle. Le remplaçant de Marivaux à l'Académie française observe qu'on épuise le peu d'attention dont l'élève est capable à lui faire assembler les syllabes, on comprend pourquoi si on parcourt un abécédaire : « *C'est un amoncellement d'incobérences. On y trouve d'abord des lettres dont l'épellation fausse la nature*⁵⁶ : « bé », « éphe », « emme », *s'agit-il de consonnes ou de mots ? Suivent des syllabes composées avec ces lettres mais où leur prononciation a changé* : « ba », « pha », « ma ». *Ces syllabes n'ont du reste aucun statut, n'ayant valeur ni de lettres par elles-mêmes, comme c'est le cas dans les syllabaires, ni de mots. Les mots sont donnés ensuite, mais il apparaît aussitôt qu'ils font sens selon des principes différents : le découpage syllabique constitue une impasse par rapport à eux. Quant à l'étape finale, celle de la lecture continue, elle ignore presque toujours les considérations phonétiques qui la précèdent pour s'en tenir au seul niveau du sens* »⁵⁷. Passons donc directement au mot, tel est le message qu'Adam va reprendre et approfondir, annonçant la Théorie de la forme qui s'épanouira à la fin du siècle suivant : « *Pensez que, quand vous lisez vous-même, vous ne lisez que des mots et des phrases entières, et non pas des lettres et des syllabes, et que, quand vous chantez, vous saisissez tout à la fois des mesures entières, et non pas de simples notes.* »⁵⁸

Comment expliquer la genèse d'une telle méthode ? Risquons quelques hypothèses. Radonvilliers est sous-précepteur des quatre fils du dauphin, dont le futur Louis XVI ; Adam est chargé de l'éducation des enfants du comte de Baschi qui, en 1760, est nommé ambassadeur à Venise et l'amène avec lui comme secrétaire, avant, à son retour en 1766, de s'occuper de la descendance de M. de Pange, le trésorier général de l'extraordinaire des guerres. Leurs élèves, conditionnés par un environnement acquis à l'écrit, apprennent à lire rapidement (ce que confirment les délais d'acquisition donnés par Adam, trois mois pour lire une historiette écrite par le maître). La méthode, pour de tels élèves, ne présente qu'un intérêt secondaire. Pourquoi ne partent-ils plus de l'alphabet ? On ne peut exclure chez ceux qui vivent dans la culture du donné un certain mépris aristocratique pour tout ce qui ne relève pas de l'inné, et en évitant le passage par le B.A. BA, ces élèves particuliers seraient distingués du commun des enfants. Mais d'abord, ces deux précepteurs proposent une autre méthode parce que l'ancienne manque d'efficacité, surtout si on la replace dans le contexte littéraire de la « révolution » de la lecture que connaît la seconde moitié du XVIII^e siècle. Comment y arrivent-ils ? On peut imaginer que l'innovation pédagogique qui court tout au long du siècle finisse à force de tâtonnements par enfanter une rupture. Encore faut-il qu'elle soit possible. Cette focalisation sur les mots n'est-elle pas liée à la fixation de l'orthographe qui s'opère activement dans

■ 47. Certeau Michel de, 1982. « La lecture absolue (Théorie et pratique des mystiques chrétiens : XVIe-XVIIe siècles) ». In *Problèmes actuels de la lecture* (sous la dir. de Lucien Dalenbach et de Jean Ricardou), pp.65-80. Paris : Clancier-Guénéau, p.50 ■ 48. Rousseau Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation*, Livre second ■ 49. Julia 1998. Op. cit. Citation p.66 ■ 50. Radonvilliers Claude-François Lizarde de, 1768. *De la manière d'apprendre les langues*, cité par James Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie...* op. cit. p.1541 ■ 51. Adam Nicolas, 1787 *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, cité par James Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie...* op. cit. pp.1541-1542 ■ 52. Rousseau, Emile, Livre 2 ■ 53. Adam Nicolas, 1787 *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, cité par James Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie...* op. cit. pp.1542 ■ 54. En 1737, Nicolas Adam (Paris, 1717 ; Paris, 1792) est professeur de grammaire au collège de Lisieux, il a vingt ans seulement, ce qui est atypique, les autres professeurs débutent généralement après 25 ans. Il est promu à une date qui nous est inconnue professeur de rhétorique, ce qui constitue une véritable promotion et représente pratiquement le poste enseignant le plus élevé. Voir Boris Noguès, 1997. « Les professeurs d'humanités de l'université de Paris au XVIIIe siècle », *Universités et institutions universitaires européennes au XVIIIe siècle*, actes du colloque international de Bordeaux, 1997, publiés sous la direction de F. Cadilhon, J. Mondot et J. Verger, PUB, Bordeaux, 1999, p.233-241 ■ 55. Viala Alain, 1985. *La Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris : Editions de Minuit, p.179 ■ 56. Les pédagogues qui précèdent Radonvilliers ont essayé de contourner ce problème. Les grammairiens de Port Royal proposeront une réforme de l'ancienne mode d'épellation, en ajoutant à chaque consonne l'e muet nécessaire à la sonoriser. (be, ce, de...), idée reprise plus tard par Viard : « il ne faut pas lui faire dire be-a ba, mais tout d'un coup ba » ■ 57. Christin Anne-Marie, 2001 (1^{ère} éd. 1995). *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion, 2001, pp.25-26 ■ 58. Adam Nicolas, 1787 *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, cité par James Guillaume, *Dictionnaire de pédagogie...* op. cit. p.1542

cette partie du siècle ? « *Vivant à une époque où l'orthographe est depuis longtemps normalisée, on a peine aujourd'hui à imaginer le ralentissement que les variations graphématiques imposaient à la lecture du texte, qu'elles contribuaient à maintenir dans la sujétion de l'oralité. En effet, seules des habitudes d'oralisation permettaient à chacun de retrouver le même contenu sémantique sous des graphies différentes* »⁵⁹. Au XVIII^e siècle se poursuit la fixation de l'orthographe, c'est la fin progressive de la « cacographie »⁶⁰, achevée au XIX^e avec l'instauration de l'école obligatoire où on insistera beaucoup sur l'enseignement de l'orthographe. Comme le rappelle Catach⁶¹, l'Académie française modifie plusieurs milliers de mots dans ses éditions de 1740, 1762 et 1798, abandonnant ainsi « l'ancienne orthographe « pour celle qui deviendra la nôtre, avec le renouvellement de la notation des voyelles grâce aux accents et la disparition correspondante des lettres muettes, qui jouaient le même rôle (escole/école, découvrir/découvrir, niepce/nièce, recepte/recette...). L'orthographe peut alors fonder la détermination du sens sur une reconnaissance purement visuelle du mot, facilitant « *la lecture d'une langue encombrée d'homophonies en distinguant graphiquement les termes* »⁶². La subordination du son au sens est devenu possible, les mots fonctionnant alors comme des images, nous empruntons le mot à Locke⁶³. Plus naturelle que l'ancienne, comme le remarque Adam, cette méthode ne va pourtant connaître qu'une postérité limitée.

Pour Guillaume⁶⁴, les méthodes à « *marche analytique, moins nombreuses, n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable* ». D'abord, il ne faut pas négliger la méfiance qu'inspire, sur le plan théorique, la méthode de l'analyse. Ainsi, par exemple, l'Abbé Deschamps émet des objections à la nouvelle pédagogie pour les sourds et muets, codifiée et popularisée à la même époque par l'Abbé de l'Épée, ce qu'on appelle « *la langue des signes* ». Tous les signes abstraits peuvent être réduits, par cette méthode, à des éléments simples, reliés à des signes naturels. L'Abbé Deschamps y perçoit une remise en cause des Lumières, car c'est la parole qui trace la limite entre l'homme et les animaux, elle crée la pensée, et ceux qui ne l'utilisent pas sont des étrangers parmi les hommes.⁶⁵ Ils ne sont donc pas des individus libres. Nous reviendrons plus loin sur cette idéologie des Lumières car elle nous apparaît comme un frein à la diffusion d'une nouvelle façon d'apprendre à lire.

De plus, « *le principe sur lequel se fondent les méthodes analytiques, celui qu'ont préconisé l'abbé de Radonvilliers, Adam, (...) semble paradoxal au premier abord, et l'application, en tout cas, en est difficile dans la pratique scolaire* »⁶⁶. Paradoxal, certainement, si on considère l'étymologie du mot, « contraire à l'opinion commune ». Elles remplacent des méthodes mécaniques dans lesquelles l'enfant risque de se perdre et d'oublier le sens de l'effort qui lui est demandé, mais qui rassurent par leur progression organisée et encadrée. Radonvilliers et Adam s'occupent d'enfants dont le désir de lire a déjà été construit par leur environnement, l'essentiel est, comme l'a écrit Rousseau, déjà fait. Ils ne sortent pas du cadre de l'éducation préceptorale⁶⁷. Certains, peut-être, objecteront : Émile a aussi un précepteur, et à l'école, avant l'enseignement simultané, c'est la méthode individuelle qui est utilisée. Mais si cette dernière n'apparaît pas très éloignée dans la forme du préceptorat, l'efficacité n'est pas comparable, car chaque élève à la fin de la journée n'aura travaillé que quelques minutes. Aussi, il nous semble intéressant d'observer deux pédagogues, nés en ce même siècle, qui manifestent une autre ambition, celle d'émanciper le peuple : le premier, Jacotot adopte cette approche analytique, le second, Pestalozzi, la refuse.

5. PÉDAGOGUES ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Voici le père de « l'enseignement universel » qui entre en scène avec le Télémaque de Fénelon. Le moment est raconté avec talent par Rancière : « *Prends et lis, dit-il au pauvre. - Je ne sais pas lire, répond le pauvre. Comment comprendrais-je ce qui est écrit sur le livre ? - Comme tu as compris toute chose jusqu'ici : en comparant deux faits. Voici un fait que je vais te dire, la première phrase du livre : Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Répète : Calypso, Calypso ne... Voici maintenant un second fait : les mots sont écrits là. Ne reconnaitras-tu rien ? Le premier mot que je t'ai dit est Calypso, ne sera-ce pas aussi le premier mot sur la feuille ? Regarde-le bien, jusqu'à que tu sois sûr de le reconnaître toujours au milieu d'une foule d'autres mots. Pour cela il faut que tu me dises tout ce que tu y vois. Il y a là des signes qu'une main a tracés sur le papier, dont une main a assemblé les plombs de l'imprimerie. Raconte-moi ce mot. Fais-moi le récit des aventures, c'est-à-dire des allées et venues,*

des détours, en un mot des trajets de la plume qui a écrit ce mot sur le papier ou du burin qui l'a gravé sur le cuivre'. Saurais-tu y reconnaître la lettre o qu'un de mes élèves - serrurier de son état - appelle la ronde, la lettre L qu'il appelle l'équerre ? Raconte-moi la forme de chaque lettre comme tu décrirais les formes d'un objet ou d'un lieu inconnu. Ne dis pas que tu ne le peux pas. Tu sais voir, tu sais parler, tu sais montrer, tu peux te souvenir. Que faut-il de plus ? Une attention absolue pour voir et revoir, dire et redire. Ne cherche pas à me tromper et à te tromper. Est-ce bien cela que tu as vu ? Qu'en penses-tu ? Est-ce que tu n'es pas un être pensant ? »⁶⁸.

L'analyse vient donc ici plus rapidement que chez Adam. Mais, ce serait une erreur de prendre à la lettre cette façon de procéder, ce que firent certains de ses disciples au XIX^e siècle, ce qui a pu nuire à sa réputation, car s'il y a une pensée Jacotot, celle d'émanciper des hommes et des femmes, il n'y aura jamais de méthode Jacotot.⁶⁹ Il n'est toutefois pas indifférent de remarquer que pour émanciper, le « maître » utilise cette façon d'enseigner l'écrit, qu'il n'est pas nécessaire d'aller du simple au complexe, de la partie au tout. De plus, que contrairement aux pratiques pédagogiques de l'époque, l'enfant apprend à lire et à écrire en même temps.

À la même époque que Radonvilliers et Adam, en 1779 et 1791, Gedicke publie, en Allemagne, deux ouvrages où il expose sa « méthode par mots », que Pestalozzi va lire, mais n'utiliser que d'une manière accessoire, en géographie et histoire naturelle, par exemple, lors de l'expérience menée à Stans de janvier à juin 1799 auprès d'orphelins et d'enfants abandonnés dont « à peine un (...) sur dix connaissait son alphabet »⁷⁰. « J'avais bien le manuel de lecture de Gedicke, mais son utilisation me paraissait d'aussi peu d'importance que celle des autres livres de classe (...). D'une façon générale, je considérais comme assez peu important cet apprentissage des mots qu'ils devaient apprendre, et même celui des idées désignées par les mots »⁷¹.

Et le pédagogue suisse utilisera pour apprendre à lire à ses élèves la méthode traditionnelle : « Je commençais par suivre, pour les mots que je leur apprenais (...) à épeler, les exercices de Gedicke. Mais plus tard, je trouvai encore bien plus profitable pour un exercice général de leurs facultés, de leur faire reconstruire cinq fois tout l'alphabet avec les cinq voyelles, et de faire ainsi apprendre par cœur aux enfants l'usage simple de toutes les syllabes. »⁷²

Pour le Citoyen d'honneur de la Révolution française, « le premier élément de l'enseignement est donc le son » car il attache de l'importance aux premiers sons prononcés par l'enfant car ils sont porteurs de signification par rapport au monde environnant⁷³. Ce qui importe à Pestalozzi, c'est la découverte sensible du monde avec le contact direct avec les choses. Passer directement aux mots, ce serait sauter une étape.

« L'une des caractéristiques de ma méthode est qu'elle fait du langage un plus grand usage qu'on en a fait jusqu'ici pour élever l'enfant des perceptions obscures aux idées nettes, et elle se distingue aussi relativement à ce principe qu'elle exclut du premier enseignement élémentaire tout assemblage de mots qui présuppose une connaissance effective de la langue »⁷⁴

Le passage de l'apprentissage mécanique des sons à la lecture se ferait « naturellement » dans le cadre de cette pratique pédagogique. Les corrections qu'il apportera dans ses écrits postérieurs montrent pourtant que c'est un passage qui ne va pas de soi.

6. S'ARRÊTER AU MOT NE SUFFIT PAS

Avec la méthode des mots entiers, une porte s'entrouvre, mais le seuil n'est pas franchi. Connaître tous les mots d'un texte suffit-il pour le comprendre ? Ce ne sont, comme l'écrit Certeau, que des « cailloux blancs dans l'obscur forêt du texte »⁷⁵. Sans ces cailloux, on ne peut retrouver

■ 59. Vandendorpe Christian. *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte, 1999. p.32 ■ 60. Nous reprenons le mot de Vandendorpe, op. cit., p.32. Mais la « cacographie ou orthographe vicieuse », est, depuis le XVII^e siècle, une méthode d'enseignement de l'orthographe et de la grammaire qui consiste à proposer à la correction des élèves des textes chargés d'erreurs. Il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour voir le procédé abandonné, car critiqué par les pédagogues, Ferdinand Buisson par exemple ■ 61. <http://www.culture.gouv.fr/culture/dgfl/lang-frcs-trav-ages.html> ■ 62. Christin op. cit. p.25 ■ 63. « Les mots n'ont d'importance et de valeur que s'ils sont les signes des choses ; quand ils ne signifient rien, ils valent moins encore que zéro, car au lieu d'accroître comme celui-ci la valeur des chiffres à côté desquels il se trouve, ils le diminuent et le réduisent à rien ; et quand ils n'ont pas une signification bien précise, ils sont semblables à des images bizarres et tordues qui confondent notre intelligence ». Cité par Garin Eugenio 2003 (1^{ère} éd. 1957). *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*. Paris : Hachette, p.227 ■ 64. In *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Hachette, 1887 (sous la dir. de Ferdinand Buisson) ■ 65. Rosenfeld Sophia, 2001. *A Revolution in Language : The problem of Signs in Late Eighteenth-Century France*. Stanford : Stanford University Press ■ 66. Dictionnaire de pédagogie... op. cit. p.1548 ■ 67. Même si Adam préconise par ailleurs un enseignement uniforme et officiel, d'après une grammaire nationale, et la soumission des maîtres congréganistes à des inspecteurs de l'éducation nationale ■ 68. Rancière Jacques, 2004 (1^{ère} éd. 1987). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18, pp. 40-41 ■ 69. Rancière Jacques, 2006. « Ce n'est pas le savoir qui émancipe », in *Le monde de l'éducation n°349 de juillet-août*, pp.12-15 ■ 70. Pestalozzi Heinrich, 1996. *Lettre de Stans*. (Préface et traduction de Michel Soëtard). Genève : Zoé, p.15 ■ 71. Id. p.50 ■ 72. Id. 52-53 ■ 73. Pestalozzi Heinrich, 1985. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. (Traduction, introduction et notes de Michel Soëtard). Albeuve (Suisse) : Castella, p.125 ■ 74. Pestalozzi, 1985. Op. cit., p.144 ■ 75. Certeau Michel de, 2005. *Le lieu de l'autre. Histoire religieuse et mystique*. Paris : Gallimard/Seuil, Hautes études, p.92

son chemin, mais il faut aussi oser se mettre en route, et s'approprier un espace qu'on ne connaît pas. Une fois la transparence du texte établie, il existe d'autres d'obstacles à la compréhension.

Comme le rappelle Pierre Chaunu dans la préface du journal de Louis Simon (1741-1820), « nous avons tendance à lier étroitement l'alphabétisation à l'école »⁷⁶. Peut-être trop ?⁷⁷. Aussi, observons Jamerey-Duval en 1709, jeune berger lorrain de 14 ans, au moment où il va découvrir le livre : « *Le hazard m'occasionna cette entreprise par l'inspection d'un livre de fables, ou les animaux, qu'Esopé introduit pour instruire ceux qui croient avoir la raison en partage, étoient représentés en fort belles tailles douces. Le dépit de ne pouvoir comprendre leurs dialogues sans le secours d'un interprète m'irrita contre l'ignorance ou je croupissois, de sorte que je résolus de mettre tout en usage pour en dissiper les ténèbres. Mes progrès dans la lecture furent si rapides qu'en peu de mois les acteurs de l'apologue n'eurent plus rien de nouveau pour moi. Je parcourus avec une extrême avidité toutes les bibliothèques du hameau. J'en feuilletay tous les auteurs et bientôt, grace a ma mémoire et a mon peu de discernement, je me vis en état de raconter les merveilleuses proïesses de Richard sans peur, de Robert le Diable, de Valentin et Orson et des quatre fils Aimon* »⁷⁸.

« *Dépit de ne pouvoir comprendre* », « *mettre tout usage pour en dissiper les ténèbres* » : trois éléments vont construire son cheminement, sens grec du mot méthode. L'image d'abord qui apporte la signification de ce qui est écrit, le texte de la fable ensuite, qu'il connaît sûrement par les lectures dont il a bénéficié, et qu'il va devoir décrypter, enfin, pour aiguiller son questionnement, toute sa culture personnelle.

Tous ces éléments se combinent dans une alchimie qui n'empêche pas quelques hypothèses. Il n'a pas été à l'école et la seule formation reçue était d'ordre religieux : « *Mon instruction consista a m'apprendre l'oraison dominicale, en latin et en mauvais françois, avec quelques autres prières qu'on eut soin de m'expliquer par plusieurs élégantes versions en patois* »⁷⁹.

Mais, école et passion d'apprendre ne sont pas forcément liées, surtout si on s'est construit un solide imaginaire d'avenir. « *Paris ne me sortoit pas de l'esprit. Mon imagination m'y avoit précédé et elle en parcouroit déjà tous les recoins. Une seule chose m'embarassoit, c'est que j'avois ouï dire a Mr notre curé qu'on y parloit bon français. Cet avis m'avoit donné du mépris pour mon patois, persuadé qui s'exprimoient autrement que je faisais étoient*

des juristes dans cette langue, je m'étois appliqué a copier fidèlement toutes leurs expressions, bonnes ou mauvaises, et de mélanger j'eus avoir moi même assès de peine a les comprendre »⁸⁰.

Il doit donc résoudre une double équation : texte oralisé = texte écrit = illustrations. On retrouve ce que disait Certeau un peu plus haut quant à l'apprentissage de la lecture. Jamerey-Duval va devoir, un peu comme Champollion au siècle suivant, poser des hypothèses, qu'il vérifiera en s'appuyant sur sa mémoire, nécessairement efficace, et sur les images. Hébrard indique que le livre que le jeune berger tient entre les mains bénéficie d'une belle édition : « *L'eau forte reste en effet au XVIII^e siècle un procédé coûteux, réservé aux ouvrages de qualité, le plus souvent fabriqués à Paris. On peut imaginer qu'un ouvrage ainsi illustré présente un meilleur rapport image/texte que celui qui caractériserait une version de grande diffusion du même fablier.* »⁸¹ De plus, la forme du texte, une fable, des dialogues, peut l'aider à repérer, dans le système de signes noirs et blancs, des mots, les « cailloux blancs » de Certeau, solution efficace pour accéder au sens. On sait qu'il y arrive et que cette expérience va être le point de départ d'un apprentissage qu'il saura mener à son terme⁸² puisqu'à vingt-cinq ans, il deviendra professeur d'histoire et d'antiquité à l'académie de Lunéville⁸³ ! En fait, nous avons un exemple pratique de la méthode intuitive prônée par Comenius lorsqu'il fait paraître en 1658 l'*Orbis pictus*⁸⁴. Mettre les mots en rapport avec les choses car les mots et les choses ne doivent jamais être séparés, affirmait-il déjà en 1631 dans la *Janua linguarum resetara aure* (*La porte ouverte des langues*). D'où la nécessité de l'intuition de la chose au moins à travers l'image. Comenius se différencie de Pestalozzi sur l'utilisation de l'image en pédagogie. Elle est, pour lui, un instrument de la maîtrise du monde, alors que chez le Suisse, elle ne vient qu'après le contact direct avec les choses, peut-être une des explications à son refus de la « méthode par mots » de Gedicke, car l'image de la chose, c'est aussi le mot.⁸⁵

7. LE TEXTE, UNE IMAGE

Associer l'image et le mot est un procédé qui a connu une certaine fortune pédagogique, mais sans pourtant bouleverser l'enseignement de la lecture, car lire n'est pas seulement déchiffrer des mots, c'est comprendre un texte. Manguel souligne qu'« une page imprimée engendre son propre espace de lecture, son propre paysage matériel dans lequel la texture du papier, la couleur de l'encre, l'aspect général de l'ensemble acquièrent entre les mains du lecteur des significations particulières qui prêtent aux mots un son et un contexte »⁸⁶. Ne faudrait-il pas placer l'analogie à un autre niveau et penser avec Certeau qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre image et texte ? « *Le texte a été longtemps perçu comme une image. Les éditions imprimées du XVI^e siècle sont des systèmes de signifiants, de graphes. La qualité des lettres et leur organisation dans la page étaient perçues comme iconiques tout autant que comme système de sens. Une idéologie qui date des Lumières a peu à peu isolé le texte de son aspect iconique* »⁸⁷. Comme le rappelle Glassner, pour Condillac ou Rousseau, l'écriture n'est que la transcription graphique d'un message oral, même si un Charles de Brosses réfute cette thèse en postulant « *que parole et écriture sont originellement indépendantes et que l'écrit est un phénomène susceptible d'une existence autonome qui peut ne correspondre à aucune langue parlée ou, au contraire, à plusieurs à la fois* »⁸⁸. Ne risque-t-on pas, en s'arrêtant à cette définition minimale de l'écriture selon la conception des Lumières, d'oublier que l'écriture fait trace sur un espace, celui de la page qui oblige le lecteur à se faire « *pisteur de sens* » (Carlos Ginzburg) ? Qu'un texte est « *un espace pour les voyages de l'œil* » (Certeau).

La « mise en imprimé » connaît une mutation déterminante entre le XVI^e et le XVIII^e siècle avec « *le triomphe définitif des blancs sur les noirs* »⁸⁹. La page est aérée par la multiplication des paragraphes et des alinéas. « *Une nouvelle lecture des mêmes œuvres ou des mêmes genres est ainsi suggérée par leurs nouveaux éditeurs, une lecture qui fragmente les textes en unités séparées et qui retrouve dans l'articulation visuelle de la page celle, intellectuelle ou discursive de l'argument* »⁹⁰. Quand on parle de la lecture, on s'arrête trop souvent aux « noirs »⁹¹, on se focalise sur l'accès au mot, on ignore les « blancs », c'est-à-dire le support, oubliant que l'intelligibilité visuelle est nécessaire à la lecture. Revenons, avec Christin, à l'invention de l'écriture : « *L'écriture est née de l'image dans la*

mesure où l'image était née auparavant de la découverte - c'est-à-dire de l'invention - de la surface : elle est le produit direct de la pensée de l'écran. (...) C'est elle qui a créé la géométrie comme elle a créé l'image. Elle procède par interrogation visuelle d'une surface afin d'en déduire les relations existant entre les traces qu'on y observe et, éventuellement leur système »⁹². Mais, pour Christin, cela ne concerne pas que l'idéogramme : « *L'alphabet grec a porté à un degré de rationalité qui n'avait jamais été atteint avant lui l'analyse visuelle de l'écriture. Mais ce faisant, c'est son principe qu'il a rendu caduc. Ce n'est plus en effet la possibilité de reconstituer un texte à partir d'indices optiques répartis sur un support donné que ce système offre à son lecteur, à la différence de tous ceux qui le précédaient* »⁹³. Aussi, ne partageons-nous pas l'opinion de Hébrard quand il qualifie l'apprentissage de Jamerrey-Duval de « rudimentaire »⁹⁴. L'historien précise plus loin : « *Du Haut Moyen-Age à l'époque contemporaine, il semble qu'existent ainsi les mêmes procédés « sauvages » d'accès*

■ 76. Furet et Ozouf (op. cit.) écrivent la même chose : « L'alphabétisation n'est pas l'école, et l'histoire de l'école ne suffit pas à épuiser celle de l'alphabétisation » (p.349) ■ 77. Louis Simon (1741-1820), *villageois de l'ancienne France*, préface de Pierre Chauvin, présentation d'Anne Fillon, 1996. Rennes : Editions Ouest-France ■ 78. Jamerrey-Duval Valentin, 1981. *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIII^e siècle*. Présenté par Jean-Marie Goulemot. Paris : Le sycomore, p.192 ■ 79. Jamerrey-Duval, op. cit. p.112 ■ 80. Jamerrey-Duval, op. cit., p.118 ■ 81. Hébrard Jean, 1985. « L'autodidaxie exemplaire. Comment Jamerrey-Duval apprit-il à lire ? ». In *Pratiques de lecture* (sous la dir. de Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, pp. 23-60, p.46 ■ 82. Avec l'aide de personnes rencontrées dans son périple ■ 83. Joël Cornette rapproche l'enthousiasme juvénile de Jamerrey-Duval d'un autre fils du peuple, le citoyen Jean Conan de Guingamp, né en 1765, qui a laissé un journal de 7054 vers, écrit en breton. Les aventures de Jean Conan. Morlaix : Skol Vreizh, 1990, p.35. « *Je n'avais que douze ans quand je quittai Guingamp / Et j'eus le bonheur d'entrer dans un couvent / Ou, du moins, dans une abbaye, parmi les religieux. / J'y restai six ans ; c'est là que je fus éduqué. / J'avais un goût considérable pour les lectures : / Nuit et jour, on me trouvait occupé à lire des histoires. / Je ne prenais ni repos ni distraction. / C'est dans la bibliothèque que je prenais tout mon plaisir / Je lus l'Ancien Testament et le Nouveau. / Au point qu'en peu de temps je les connaissais par cœur. / L'Apocalypse, les Actes des Apôtres, les Epîtres de St Paul, / L'histoire de l'Eglise, je savais tout cela par cœur ; / Si bien que les religieux m'obligèrent / A porter des lunettes, de peur que je ne perde la vue : / Nuit et jour, et même en marchant, j'avais / Toujours un livre ouvert avec moi. » (pp.49-51) ■ 84. « L'Orbis pictus était un recueil de mots et de petites phrases distribuées en cent cinquante chapitres et accompagnés d'images que l'enfant doit regarder à mesure qu'il prononce chaque mot correspondant. On a pu dire que l'Orbis pictus fut la première application systématique qui ait été faite de la méthode intuitive, celle qui veut qu'on enseigne les mots qu'en présentant aux yeux les choses ou, à défaut des choses, leur représentation sensible ». Philonenko in Kant Réflexions sur l'éducation 2000 (1^{ère} éd. 1967). Paris : Vrin, p.154 ■ 85. Le pédagogue tchèque reprend, comme le rappelle Garin (op. cit.), le thème central de la Città del Sole de Campanella : apprendre en regardant les illustrations qui traduisent les choses. Chacun des murs de la cité du soleil devait porter, en peinture, une partie de l'encyclopédie du savoir. Comenius reprend le procédé, mais c'est dans l'école qu'il place la bibliothèque « visuelle » : on pourrait ainsi « *peindre par exemple sur les murs des salles de classe le résumé de tous les livres de chaque classe, aussi bien le texte (dans une vigoureuse brièveté) que des illustrations, portraits et gravures, qui exercent tous les jours les gens et la mémoire des étudiants* » ■ 86. Manguel Alberto, 2006. *La bibliothèque, la nuit*. Arles : Actes Sud, pp.76-77 ■ 87. Certeau Michel de, 1996. « Cinéma, janvier 1984 ». In *Esprit* de mars, p.148 ■ 88. Glassner Jean-Jacques, 2000. *Ecrire à Sumer. L'invention du cunéiforme*. Paris : Seuil, p.77 ■ 89. Martin, op. cit., 307 ■ 90. Chartier Roger, 1992. *L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVII^e siècle*. Aix-en-Provence : Alinéa, pp. 22-23 ■ 91. Dans ces « noirs », on s'intéresse essentiellement aux lettres qui constituent les mots, négligeant, par exemple, les signes de ponctuation, ceux qui ouvrent ou ceux qui ferment, ceux qui organisent la logique du texte, ou ceux qui marquent les séquences ! ■ 92. Christin Anne-Marie, 2001 (1^{ère} éd. 1995). *L'image écrite ou la déraison graphique*. Paris : Flammarion, p.6 ■ 93. Christin Anne-Marie, 2001. « Poésie visuelle et livres de peintres », in *Histoire de l'écriture* (dir. Anne-Marie Christin), pp.377-383. Paris : Flammarion, p.377 ■ 94. Hébrard. Op. cit. 46*

à l'écrit, y compris à l'intérieur des formes scolaires les moins professionnalisées de l'alphabétisation. Elles relèvent toutes du même esprit : parvenir à identifier dans le texte écrit les segments qui correspondent à des unités plus ou moins bien découpées d'un texte oral déjà mémorisé. Cette procédure pourrait caractériser aussi bien une alphabétisation de type restreint (limitée au corpus fermé de textes antérieurement mis en mémoire et relevant essentiellement du registre religieux) qu'une alphabétisation pouvant se généraliser à une multiplicité de lectures étrangères à cette culture écrite de transmission orale qui reste le point de départ de tout trajet autodidactique. On peut cependant imaginer que le passage de l'une à l'autre n'est possible qu'à la condition que le lecteur parvienne à donner à son acte une fonction sémantique (construire le sens d'un texte) plutôt qu'évocatrice (retrouver grâce à l'écriture le souvenir d'un texte déjà connu) »⁹⁵. Jamerey-Duval questionne l'organisation visuelle du texte, déduit les relations entre les traces qu'il y observe, et aussi leur système, puisqu'il va se lancer dans la lecture d'autres textes. Il franchit donc le pont entre les deux types de lecture, sans avoir eu besoin d'un syllabaire ? Il n'est pas du tout certain que ce qui s'est passé dans son cerveau relève du « rudimentaire ».

Le travail de sédimentation cognitive que Jamerey-Duval a dû réaliser pour construire son herméneutique était fortement motivé par un étonnement façonné par tout ce qu'il découvre lors de la fugue qui l'a vu quitter le foyer familial à l'âge de 13 ans. La curiosité qui l'anime dans son périple se donne les moyens linguistiques de comprendre le monde. Les mémoires de Jamerey-Duval, comme celles d'autres autodidactes nous renseignent sur la force du désir, mais aussi confirment que l'apprentissage de l'écrit peut passer par d'autres canaux que ceux de l'enseignement traditionnel, en empruntant d'autres voies, plus « sauvages ». Les textes que découvre Jamerey-Duval composent ainsi un « espace d'expérience » (Ricœur), le terme d'espace évoque des possibilités de parcours selon de multiples itinéraires⁹⁶. La méthode, comme nous l'avons déjà écrit, c'est un cheminement, pas un chemin à suivre.

8. CONCLUSION

Peut-être a-t-il manqué à la méthode des mots entiers de prendre en compte cette force du désir qui mutualise tous les acquis antérieurs pour accéder à la connaissance, « comme un pigeon picorant le sol à la recherche de miettes de pain »⁹⁷ ? Ce travail d'un désir, très syncrétique, étonnerait sûrement, tant par sa construction que par son efficacité. Les élèves de Radonvilliers ou d'Adam n'avaient rien de commun avec Jamerey-Duval. En dépassant la laborieuse utilisation des syllabaires, les concepteurs de cette méthode analytique pensaient avoir accompli l'essentiel. Mais le mot n'est qu'un outil dans un processus complexe et singulier. Y accéder directement présente un gain de temps en évitant un laborieux parcours, où risque de s'oublier que ce qui importe, c'est le sens à décrypter. L'intérêt majeur de la méthode des mots entiers pourrait être alors de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu, ce qui installe alors un autre horizon d'attente. C'est le dynamisme du désir qu'avait si bien perçu Rousseau.

On pressent à l'issue de ce cheminement dans ce qu'on a appelé le siècle des Lumières que quelque chose nous échappe car, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, le lectorat disponible pour la littérature augmente⁹⁸, surtout dans les grandes villes. La diffusion de l'imprimé s'accroît, le roman en particulier, parce qu'il rencontre des lecteurs. Or, l'enseignement de la lecture, comme nous l'avons vu, ne connaît pas de révolution pédagogique, si on considère que la méthode des mots entiers ne rencontre pas le succès auprès de ceux qui enseignent la lecture. On ne peut expliquer cet essor de la lecture par le seul accroissement de l'offre, avec, par exemple, la multiplication des institutions qui dispensent d'acheter le livre comme les bibliothèques, les cahiers de lecture ou les sociétés littéraires. Lisons-nous trop la découverte et l'appropriation de l'écrit à l'école ? La lecture des mémoires d'enfants du peuple, Valentin Jamerey-Duval, Jean Conan ou Louis Simon, confirme ce qu'écrit Certeau, déjà cité : « l'enfant scolarisé apprend à lire en même temps qu'il apprend à déchiffrer, mais la première activité n'est pas commandée de l'autre. Autrement dit, reconnaître des signes, ou épeler, n'est pas lire. C'est une mémoire culturelle, due à des échanges oraux et relative à l'audition, qui permet au lecteur d'aborder le

texte avec des stratégies d'interrogation sémantique ». Mais cette mémoire culturelle a besoin d'être « stimulée ». Comment se construit le désir de lire ? De quelle façon cela se produit-il chez les individus qui sont nés loin du livre ? Ce questionnement où les réponses se doivent d'être prudentes souligne la complexité de l'apprentissage de l'écrit, l'intrication de circonstances, d'intérêt, de volonté de comprendre qui pousse à s'y lancer.

Pour terminer, suivons Jean Conan qui nous est cher par sa proximité géographique. Ses parents ne peuvent signer le registre le jour de son baptême, qui est aussi celui de sa naissance, le 3 septembre 1765. Pour Cornette, l'analphabétisme familial est probable⁹⁹. Ce n'est pas par ses parents que sera transmis le « secret » de la lecture¹⁰⁰. Et on sait que ce n'est pas dans son bourg natal qu'il va apprendre à lire et à écrire. Il affirme, mais ses propos sont à prendre avec quelques précautions, qu'il commence à rimer entre deux et sept ans, peut-être influencé par la place que tient le théâtre dans son lieu de naissance, Sainte-Croix, près de Guingamp, depuis longtemps associé à l'histoire du théâtre breton¹⁰¹. Ne faut-il pas penser que franchir les limites de son terroir natal entretient une curiosité profitable à la lecture, puis à l'écriture ? Jamerey-Duval fugue, les mauvaises conditions économiques contraignent Conan à quitter « *la maison basse et humide, mal aérée* » de son tisserand de père. L'imaginaire de Conan a-t-il été stimulé par les soldats qui traversaient Guingamp, à un quart de lieue de son « bourg », « *ville-étape sur la grande route royale et pavée qui relie Paris à Brest* » ou par les bateaux qui quittaient la port de Paimpol face à l'abbaye, où, à douze ans, il fut embauché comme domestique ? Valentin ou Jean, ces êtres en questionnement, sont alors prêts à accepter l'aide de médiateurs que les hasards de la vie vont mettre sur leur chemin. Si on sait comment Jamerey-Duval est entré dans l'écrit, Conan reste elliptique sur le premier apprentissage, on le trouve tout suite lecteur passionné « *J'avais un goût considérable pour les lectures ; / Nuit et jour, on me trouvait occupé à lire des histoires* », si passionné par les livres que les religieux l'obligeront à porter des lunettes. Alors de quelle méthode a-t-il bénéficié ? Elle est, avec toute sa singularité, dans ce temps non raconté, que chacun, s'il se libère d'une vision trop restrictive de l'enseignement de la lecture, peut imaginer

■ Jean-Yves SERRADIN

La vertu paradoxale de la lecture est de nous abstraire du monde pour lui trouver un sens. Daniel PENNAC

Lire est le seul moyen de vivre plusieurs fois. Pierre DUMAYET

■ 95. Id. 47 ■ 96. Ricoeur Paul, 1985. *Temps et Récit, Tome 3, Le temps raconté*, Paris : Seuil, p.376. Nous reprenons cette expression dans un sens plus limité que celui du philosophe ■ 97. Perec Georges. *Penser/Classer*. Paris : Hachette littérature, 1985. 112 ■ 98. Même s'il faut relativiser. Ainsi, Wittmann a étudié le duché de Wurtemberg parce qu'il possédait des données suffisamment concrètes quant au nombre de gens qui lisaient réellement. À la fin du XVIIIe siècle, on arrive, pour ce duché, à un nombre de 7000 lecteurs « extensifs, un peu plus de 1% de la population. C'est peu mais pas sans importance : « Ce serait (...) commettre une erreur que de n'accorder aux quelques 300 000 personnes lisant régulièrement en Allemagne, soit environ 1,5% de l'ensemble de la population adulte, qu'un rôle culturel et plus généralement social marginal. Car ce ferment tout d'abord limité de nouveaux lecteurs provoqua des réactions culturelles et même politiques en chaîne lourdes de conséquences ». Wittmann Reinhardt, 1997. « Une révolution dans la lecture à la fin du XVIIIe siècle », in *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (sous la dir. de Guglielmo Cavallo et Roger Chartier). Paris : Seuil, pp. 331-364 p.337 ■ 99. Comette, *Les aventures de Jean Conan*, op. cit. p.34 ■ 100. Ce mot « secret », nous l'empruntons à Chaunu qui, dans sa préface du journal de Louis Simon (1741-1820), ajoute que cet écrit nous met « en présence d'un modèle antérieur, d'une alphabétisation profonde réussie à partir du don d'un bon prêtre, longtemps avant, et d'une souche paysanne où le secret se transmet par ligne paternelle, de père à fils » (op. cit.) ■ 101. Piriou Yann-Ber. *Les aventures de Jean Conan*, op. cit. p.13