

François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* ; 2 vol., 1977

Tristan Hordé

Citer ce document / Cite this document :

Hordé Tristan. François Furet et Jacques Ozouf : *Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* ; 2 vol., 1977. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°20, 1978. Les mots ont la parole. pp. 107-108;

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1978_num_20_1_1068

Fichier pdf généré le 13/07/2018

LECTURE CRITIQUE

François FURET et Jacques OZOUF : **LIRE ET ÉCRIRE, L'ALPHABÉTISATION DES FRANÇAIS DE CALVIN A JULES FERRY** ; 2 vol., Editions de Minuit, 1977.

L'ouvrage de Furet et Ozouf porte non sur l'histoire de l'école mais sur celle de l'alphabétisation, de Calvin à J. Ferry ; il est le résultat d'un travail conduit à l'Ecole des Hautes Etudes de 1972 à 1975 ; le 1^{er} volume présente un bilan de l'enquête, le 2^e quelques-unes des monographies sur lesquelles repose la synthèse.

Les résultats de ces travaux nous paraissent importants à plusieurs titres. Ils remettent totalement en cause les lieux communs que l'Ecole, mais pas seulement elle, transmet sur son propre rôle et son histoire : il n'est pas vrai, démontrent F. et O., qu'il y ait une relation stricte entre l'école et l'alphabétisation ; précisément, le rôle fondateur attribué à la Révolution puis (ou) aux débuts de la 3^e république n'existe pas ; la liaison (mécaniste) entre la nature du régime politique et l'accroissement du nombre d'élèves dans les écoles, est elle aussi sujette à caution. Les multiples monographies, l'étude de la compilation du recteur Maggiolo (publiée en 1880), prouvent, à propos de la période révolutionnaire, que « comme celle de l'alphabétisation, l'histoire de l'enseignement élémentaire n'apparaît (...) pas soumise à la discontinuité révolutionnaire. L'analyse de cette période, en confirmant la parenté des deux histoires, suggère qu'elles obéissent à une logique commune, sur laquelle les régimes et les pouvoirs n'ont pas de prise : celle d'une demande sociale qui n'a pas changé » (p. 115).

A partir de la Réforme, et du combat de l'Eglise catholique contre elle, l'alphabétisation se développe ; l'Eglise ne se satisfait pas, comme le veut une imagerie poussiéreuse, de l'ignorance populaire ; elle invente au contraire « le maître d'école » ; elle s'oppose aux for-

ces politiques qui refusent la scolarisation généralisée, c'est-à-dire, au XVIII^e siècle, à l'Etat et aux philosophes des Lumières ; comme le personnel politique du XVII^e siècle, la plus grande partie de l'intelligentsia du XVIII^e s. a répété que « l'instruction créera plus d'espérances de promotion qu'il n'y a d'emplois disponibles hors du travail manuel » (p. 75). L'Eglise n'a pas été, loin de là, la seule force qui ait favorisé l'alphabétisation ; c'est l'ensemble de l'ancienne société qui a valorisé l'instruction, et effectué, dès le XVII^e siècle un surinvestissement scolaire souvent attribué à tort au XIX^e siècle. Ce n'est pas que les lois Ferry soient négligeables : elles ont permis d'établir des écoles de filles là où elles manquaient ; d'améliorer, grâce à l'obligation et à la gratuité, l'assiduité scolaire. Ce n'est pas non plus que la période révolutionnaire n'ait rien changé : elle a fortement valorisé l'instruction dans une société qui lui était en partie déjà acquise ; plus encore peut-être : si elle n'a pas modifié les rythmes d'alphabétisation, la Révolution a fait de l'Ecole « l'enjeu central et culturel » (p. 97), en substituant « l'école à la société comme dépositaire de l'avenir de l'homme » (p. 113).

Cette histoire de l'alphabétisation est suivie dans toute sa complexité : inégalités régionales, qui opposent une France du Nord instruite à une France du Sud en retard ; opposition villes-campagne (mais les villes du XIX^e siècle, avec l'arrivée massive des paysans pauvres, connaissent un fort pourcentage d'analphabétisme). En même temps, l'enquête porte sur les multiples formes d'enseignement, les problèmes de la formation des maîtres, le statut des écoles normales, l'enseignement des

filles, le rôle des écoles religieuses au XIX^e siècle, les disputes relatives à l'enseignement conjoint ou non de la lecture et de l'écriture, le problème des langues régionales.

Enfin, tout au long de l'ouvrage, nous suivons l'importance sociale de la maîtrise de la lecture et de l'écriture. L'hérésie protestante marque l'achèvement, par la démocratisation, de l'accès à l'écrit, d'une société à alphabétisation restreinte ; mais il faudra trois siècles pour que la France passe à une alphabétisation générale, qui suppose l'écriture. L'écriture généralisée, c'est en effet la possibilité de communiquer hors du groupe, donc hors de la tradition ; transformation qui modifie profondément les rapports sociaux, en ce qu'elle privilégie l'individu. « *La culture orale est*

publique, collective ; la culture écrite est secrète, personnelle » (p. 359). Ce privilège de l'individu est très exactement parallèle au développement de l'économie de marché ; les rapports entre individus ne sont plus assurés par la voix de la communauté, mais garantis par « la double autorité du marché et de l'Etat » (p. 360). Le passage de l'écriture apparaît comme le moyen de constituer l'individuel dans le social ; ouverture de la conclusion qui déplace la question du rapport Ecole/alphabétisation : l'accès à l'écriture seule permet la politique, soit « le domaine des rapports entre individus et Etat, et des luttes pour le pouvoir menées en tant que telles » (p. 362).

Tristan HORDÉ

INFORMATONS

PRATIQUES interviendra dans plusieurs numéros, à partir de 1979, sur l'**histoire de l'enseignement**. Pourquoi discuter du passé quand c'est l'avenir qui importe, quand il faut sans cesse reprendre l'analyse de la crise présente ? C'est que le passé est toujours un élément important dans la constitution du rapport des forces politiques. On peut rappeler pourquoi dans la seconde moitié du XIX^e siècle l'histoire de l'école et celle des contenus d'enseignement ont été l'objet de multiples recherches ; cette construction de l'histoire était un élément de l'argumentation en faveur (ou contre) la laïcisation de l'école, elle servait aussi à justifier les formes et les contenus d'enseignement adoptés. Aujourd'hui nous ne connaissons presque rien des origines et de l'évolution de nos pratiques : cette ignorance rend plus difficile l'analyse de la crise politique de l'école. Il ne s'agit pas de déplacer nos problèmes dans le passé, mais comprendre que peut être utile une réflexion sur les fonctions qui furent attribuées aux discours que nous tenons dans nos classes, mais savoir que nos tentatives pour modifier nos pratiques s'effectuent à partir de règles que nous n'avons pas choisies. Ainsi, comment changer de terrain dans le domaine de la « pédagogie » sans se demander pourquoi et comment la notion même de « pédagogie » a été introduite à l'école ? comment modifier notre rapport à l'étude des textes, sans savoir pourquoi et comment la notion même de littérature, récente, a été mise en place ? Ces questions, prises pour exemple, ne sont pas neuves. Les réponses n'intéressent pas qu'un public de spécialistes ; omettre de les prendre en compte, c'est croire peut-être un peu vite qu'il suffirait *seulement* de modifier les rapports entre enseignant - enseigné, ou (et) d'introduire dans la classe de « nouveau » contenus, pour que l'école soit différente.