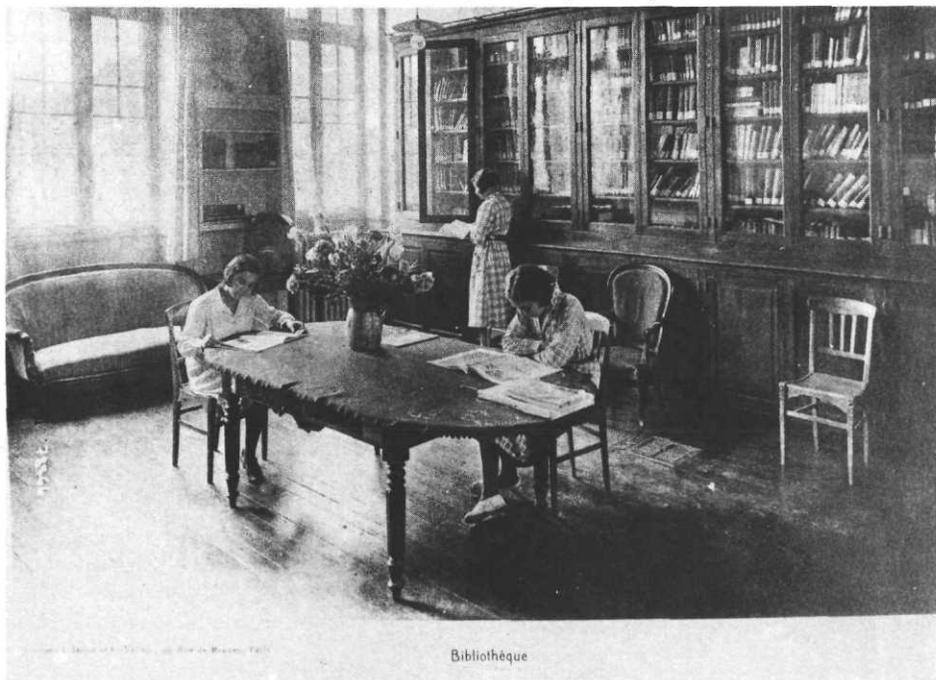


Autrefois, aujourd'hui :
**LES ESPACES
DE LECTURE**

par Nelly Kuntzmann *

*Interroger l'Histoire
pour mieux comprendre
les pratiques de lecture aujourd'hui :
Nelly Kuntzmann nous invite
à remonter ce parcours des temps
et des lieux de lecture scolaire.*

Bibliothèque de l'École normale d'institutrices, Chartres (vers 1933).



Bibliothèque

(*) Bibliothécaire-documentaliste à l'École normale de Chartres, enseignant-associé au Service d'Histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.

Deux sigles désignent aujourd'hui les lieux où des livres sont, dans l'institution scolaire, rassemblés et mis à la disposition des élèves et des enseignants : les CDI (centres de documentation et d'information créés en 1969) et les BCD (bibliothèques-centres documentaires créés en 1972).

Si les BCD sont héritières des bibliothèques scolaires du 19^e siècle, leur projet et leur mise en place témoignent de l'évolution des conceptions de la lecture en milieu scolaire. De même, il y a une distance considérable entre les CDI et les bibliothèques d'élèves telles qu'elles ont pu fonctionner dans les lycées avant le grand mouvement d'expansion du secondaire au cours des années 60 ou telles qu'on les a connues dans les écoles normales avant les réformes des années 70.

Il semble que le modèle de lecteur aujourd'hui proposé soit idéalement celui du lettré qui, entouré de livres, sait aller de l'un à l'autre pour en retirer l'essentiel ou qui, si l'humeur n'est pas à l'étude, a le loisir de lire pour son plaisir. Montaigne dans sa librairie, en quelle sorte !

Se rapprocher de ce modèle suppose, outre des conditions matérielles favorables (temps, espace, calme et livres en abondance), des habitudes intellectuelles bien ancrées et une grande familiarité avec la culture de l'écrit et celle de l'imprimé.

Appliquer ce programme au plus grand nombre est pour le moins ambitieux ; le projeter dans les premières décennies de la scolarisation de masse est tout à fait anachronique. En effet, s'agissant des questions de lecture (et des questions pédagogiques en général) on a volontiers tendance à poser les problèmes en attribuant aux pratiques anciennes - traditionnelles - les mécomptes et les insatisfactions présentes. Cette convocation du passé, qui vise le plus souvent à sa condamnation,

ne revient-elle pas, plutôt qu'à prendre en compte l'Histoire, à en faire abstraction ?

Lorsqu'on les resitue dans l'époque qui les a vues se mettre en place et dans les conditions socio-culturelles qui les ont déterminées, les pratiques scolaires d'autrefois s'éclairent d'un jour différent et, partant, les solutions aujourd'hui avancées pour favoriser la lecture (le libre accès et l'autonomie face aux livres) sont susceptibles d'être appréhendées de manière plus construite, moins « magique ». On trouvera dans ce qui suit contribution à ce qu'on pourrait appeler la généalogie des temps et des lieux de lecture scolaire.

L'institution des bibliothèques scolaires

Pour répondre à une demande d'alphabétisation de plus en plus pressante, les responsables de l'instruction publique se sont d'abord attachés à l'enseignement primaire. On sait que le premier élan de scolarisation date des années 1830. A cette époque, la Monarchie de Juillet consacre des sommes importantes à la dotation des écoles en livres. Il s'agit surtout de manuels pour apprendre les rudiments du « lire, écrire, compter » (1). Lorsque, sous le Second Empire, on s'intéresse de près à la question de l'instruction primaire, un constat se fait jour : les écoles sont toujours démunies en livres, la plupart des ouvrages distribués ont disparu. Aussi, avec l'institution des « bibliothèques scolaires », le ministre Rouland entend-il que les écoles soient certes dotées de livres, mais aussi d'un meuble pour les conserver. A l'appui des prescriptions de la circulaire du 31 mai 1860, les dimensions d'un modèle de bibliothèque sont même données (1,90 x 1,00 m). « L'institution des bibliothèques scolaires ne saurait se soutenir si on

(1) Rappelons à cette occasion qu'il y a cent cinquante ans (c'est-à-dire très peu de temps au regard de l'Histoire prise dans la longue durée), les jeunes gens recrutés dans les écoles normales pour devenir instituteurs y apprenaient d'abord et surtout à parler, écrire et lire le français (environ 2/3 de l'emploi du temps jusque vers 1850-1860).

laissait le désordre s'y introduire », précise-t-on par ailleurs (2).

Le désordre peut s'entendre de deux façons : désordre dans la gestion des livres, désordre dans la façon de lire. Considéré comme un bien doué de grands pouvoirs, celui de mener à la sagesse et à la connaissance s'il est « bon », de perdre et de conduire au mal s'il est « mauvais », le livre est à manier avec précaution et la lecture toujours précédée de discours d'encadrement. Soigneusement sélectionnés et enfermés, les livres ne sortent que sous condition. Cependant, une image empruntée au monde des lettrés, celle d'une collection d'ouvrages rangés sur plusieurs rayons, bien conservés, mis en valeur dans une armoire vitrée, est proposée aux nouveaux lecteurs du 19^e siècle, aux lecteurs populaires. Les livres ne sont pas offerts à leur seule contemplation. Ils sont empruntés par les élèves et par leurs parents. L'état de certains vieux « livres de bibliothèque » que l'on retrouve encore dans les greniers d'école montre qu'ils ont été lus et relus.

Le maître, « gardien des livres » pour le ministre Rouland, devient tout naturellement l'instituteur-bibliothécaire de la Commune, et la Troisième République le confirme dans ce rôle. Dans son autobiographie, Edouard Bled se souvient de M. Guillaume, directeur d'école : « Quand nous désirions des livres, nous l'attendions près de son bureau après quatre heures. Il guidait notre choix. La vue de tous ces ouvrages, bien alignés sur leurs rayons, m'émerveillait par leur nombre. J'en aimais l'odeur humaine, l'odeur des livres qui ont passé fraternellement de main en main, de foyer en foyer. Ils étaient tous du plus beau noir » (3). Le cérémonial du prêt est alors comme un rite initiatique qui contribue à l'éducation de l'écolier ; à son grandissement.

Lire en classe, lire aux champs

La bibliothèque scolaire de la première génération est à la fois le contenant : la désormais classique armoire-bibliothèque qui fait partie du mobilier obligatoire de chaque école, et le contenu : le fonds d'ouvrages dont dispose le maître. Elle n'est évidemment pas encore un espace de lecture. On lit donc principalement en classe, lors des « leçons de lecture ». Cependant, il est convenu dès les débuts que l'exercice scolaire de la lecture ne saurait suffire pour faire des élèves de solides lecteurs.

Mais en dehors du temps réservé à l'école, le mode de vie des enfants de l'école primaire, on l'imagine aisément, n'est guère propice à la lecture. L'instauration de l'école obligatoire a rencontré l'hostilité de bon nombre de parents qui se voyaient privés du travail de leur progéniture. En fonction des saisons et des travaux agricoles, jusqu'à la guerre de 1914-1918 au moins, on voit sur les registres des écoles de fréquents motifs d'absence comme « aide à la ferme », « aide à la moisson », « garde les vaches ».

Cette dernière activité a fourni sans aucun doute à plusieurs générations d'écoliers les conditions matérielles de la lecture qui leur manquaient à la maison : le silence et l'espace. « Quand nos petits pâtres demanderont à emporter avec eux, pour mettre à profit les moments libres de la journée, un livre de leur bibliothèque scolaire, on pourra dire que l'instruction primaire de nos campagnes est enfin sortie de la période préparatoire et embryonnaire où elle est restée jusqu'à présent. » Ce souhait qu'exprime en 1873 Michel Bréal, professeur de philologie au Collège de France, très préoccupé des questions d'enseignement pri-

(2) Circulaire du 24 juin 1862.

(3) E. Bled, *Mes écoles*, Laffont, 1977, p. 65.

(4) M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, 1873, p. 84.



« La petite liseuse », dessin extrait de *L'ami de l'enfance*, 1897 : la petite lectrice fait la lecture à son père pendant que celui-ci travaille.

maire (4), est devenu une réalité, si l'on en croit de nombreux récits à caractère biographique. C'est Louis Prodhon qui écrit : « ... J'avais la précaution de toujours joindre au repas froid contenu dans ma musette un livre à renouveler tous les deux ou trois jours - et le journal de la ville que j'avais tout loisir de lire de la première à la dernière ligne » (5). C'est Clémence Fouriaux dont le biographe relate : « ... Tout en surveillant ses vaches dans les prairies bordant l'Aisne, elle lisait jusqu'au moment de rentrer à la maison et de reprendre son ingrate et lourde besogne de ménagère-enfant » (6). C'est encore

Camille Levêque : « Comme j'aime la lecture, je ne manque pas d'emprunter à la bibliothèque communale des livres d'Erckmann-Chatrian pour les lire en gardant le troupeau familial avant et après la classe » (7).

Les nouveaux candidats à la lecture, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e, faute d'en avoir le loisir légitime, sont amenés à lire en s'occupant à autre chose. Proposée à une population laborieuse, la lecture ne doit pas venir concurrencer le travail. Or les écoliers, les élèves de tous niveaux sont précisément une population laborieuse qui a du travail à faire, qui doit apprendre des leçons, faire des exercices, etc. La crainte de voir les élèves atteints par la « fièvre de lecture » traverse l'école. L'expression est celle d'un inspecteur d'académie qui déconseille à l'instituteur-bibliothécaire, par exemple, de prêter *Le Comte de Monte-Cristo* à un lecteur de 12 ans parce que celui-ci, tenté de lire le roman tout d'une traite, risquerait de négliger son travail scolaire (8).

« Laissez-leur le temps de lire »

Le nœud du dilemme réside dans le fait que la lecture, on le sait, est une activité à définitions et à objectifs pluriels. Il y a au moins partage entre la lecture gratuite, pour le plaisir, et la lecture payante, pour la connaissance ; et les deux formes sont à la fois opposées et symétriques.

De la première, lorsqu'elle a pour objet un roman, on peut dire qu'elle est guidée par la volonté de savoir (comment finit l'histoire) et de la seconde, qu'elle conduit au plaisir (de savoir). Il est très vite admis que l'une et l'autre sont complémentaires. « Nous ne craignons pas de poser comme principe que ce qui

(5) L. Prodhon, *Un normand dijonnais en 1900*, Dijon, 1957.

(6) M. Bourget, *Mademoiselle Fouriaux, institutrice (1857-1932)*, Reims 1932, p. 15.

(7) C. Levêque, *Un village de la plaine dijonnaise vers 1900*, Magny-les-Aubigny, L'Arche d'or, Dijon, 1984.

(8) André Fontaine, *Comment former une petite bibliothèque scolaire*, Ministère de l'Instruction publique, 1919.

prépare le plus directement un élève à l'examen, ce sont les travaux et les lectures qui sont de pure culture et qui n'ont rien de commun avec l'examen », va jusqu'à déclarer un pédagogue (9). Et, à propos des écoles normales primaires toujours, dans l'entourage de Ferdinand Buisson, on argumente en faveur de « la lecture désintéressée, la seule tout à fait profitable à l'esprit, celle qui distingue enfin l'homme cultivé de l'homme inculte » (10). Même propos chez Jules Ferry qui, au congrès pédagogique de 1881, recommande aux directeurs et directrices : « Veillez surtout à la culture générale, tenez-en plus compte que des succès particuliers (...). Qu'ils (les élèves-maîtres) aient des livres et qu'ils les aiment : laissez-leur le temps de lire (...). »

Mais l'activité de lecture gratuite entre en concurrence avec le programme et, en tout cas, prendre le temps de lire sur le temps scolaire demeure un luxe tant que l'âge de la scolarité obligatoire est limité à 13 ans et devant l'urgence de faire acquérir en peu de temps les bases d'une solide instruction. Aussi la lecture récréative, sans être absente, conserve souvent la forme solennelle de la récompense accordée après le travail : « C'est assez travaillé pour aujourd'hui, les enfants, je vais faire la lecture », disait l'instituteur d'Edouard Bled à ses élèves. Quant aux élèves-maîtres de Douai, en 1903, ils attendaient avec impatience la soirée du mercredi de chaque semaine au cours de laquelle Monsieur Fardet, le professeur de lettres, leur lisait « un passage des chefs-d'œuvre de notre littérature » (11). C'est seulement à mesure que la scolarité obligatoire est prolongée que l'école peut intégrer des pratiques de lecture différentes et partir à la conquête d'un lieu spécialement réservé à la bibliothèque où les élèves auraient en quel-



« Le petit berger studieux », extrait de *Cinquante images expliquées aux enfants* de Pauline Kergomard, vers 1890.

que sorte le loisir de travailler, sur place, parmi les livres.

Bien qu'elle réponde à un besoin pressant : offrir aux élèves de toute condition sociale un lieu où fréquenter les livres, la colonisation de cet espace de lecture est loin d'être achevée. Son histoire est récente. On en trouve les prémices, sinon dans les faits, du moins dans les représentations collectives. Ainsi, dans les albums des écoles normales, la bibliothèque, photographiée vide dans les années précédant la guerre de 1914-1918, se peuple de figurants sur les photographies des années 30 ;

(9) Jules Payot, *Aux instituteurs et aux institutrices*, A. Colin, 1897, p. 4. Ce sont là des conseils adressés aux normaliens primaires qui ont à l'époque entre 15 et 18 ans et préparent le Brevet supérieur.

(10) Avant-propos du Catalogue des lectures récréatives, Mémoires et documents scolaires, fascicule n° 23, 1887.

(11) D'après A. Canivez, *L'École Normale de Douai (1834-1961)*, Douai, 1961.

des normaliens et des normaliennes prennent la pose du lecteur dans un lieu usuellement fort peu fréquenté. La bibliothèque est encore à cette époque une pièce d'apparat qu'on visite mais qu'on n'habite pas. Et si, dans un ouvrage faisant le point sur les perspectives nouvelles d'éducation (12), le chapitre « Bibliothèques scolaires » est illustré par les très célèbres photographies prises à l'Heure Joyeuse à ses débuts, c'est bien que se déplacent les représentations afférentes à la lecture scolaire. Celles-ci anticipent une réalité dépendant de l'évolution conjointe de divers facteurs : statut de l'enfant, conception du rôle du maître, attitudes à l'égard du savoir, place du livre, etc.

De nouveaux espaces de lecture

Repenser au sein d'un établissement scolaire l'usage des temps et des lieux de lecture n'est pas une entreprise aisée. De manière générale, après la Seconde Guerre mondiale, la réorganisation se fait de manière timide et aléatoire. Les armoires-bibliothèques s'ouvrent d'abord en « coins-bibliothèques ». La constitution d'une bibliothèque qui soit le centre d'une pédagogie rénovée est la grande affaire des années 70. Dans les plans d'écoles neuves les architectes inscrivent facilement une BCD ou un CDI mais, dans les établissements anciens, on doit procéder à l'annexion d'un espace désaffecté (classe ou dortoir). La constitution du fonds est elle aussi source de difficultés. Outre les questions de crédits, les promoteurs de BCD ont du mal à faire la collecte des bibliothèques de classe, chaque maître rechignant à se séparer d'une documentation dont il a entière et libre disposition. La résistance à la collectivisation se retrouve dans les établissements secondaires où regrouper les différents gisements de livres et annexer les cabinets d'histoire, par exemple, est une en-

treprise coûteuse en temps, en énergie et en diplomatie.

Il serait intéressant de suivre, dans un nombre significatif d'établissements, l'emplacement des bibliothèques au fil des ans, d'en mesurer la superficie, d'en analyser la localisation, d'en retrouver, sur une longue période, les modes d'accès et de gestion. Cette sorte d'archéologie, croisée avec la chronologie lexicale des appellations successives, constituerait un matériau précieux pour affiner l'histoire des bibliothèques scolaires. La disparition totale du mot « bibliothèque » dans les sigles SDI et CDI et son effacement dans BCD (au profit d'un jeu sur l'alphabet) sont bien sûr chargés de sens. La bibliothèque ayant partie liée avec la poussière, lui substituer « service » ou « centre » correspond à une volonté de modernisation (13). L'introduction du mot « documentation » signale que les connaissances ne sont plus uniquement scellées dans le livre mais également présentes dans le document dont la définition est multiple et quelquefois téméraire : image, bande sonore, article de périodique, monument, etc.

Lorsque en l'absence du « maître seul détenteur du savoir », figure tant décriée aujourd'hui, la chose à connaître, à apprendre, est présentée comme dispersée dans des sources différentes, l'élève a charge, pour la retrouver, de reconstituer un puzzle dont les pièces sont éparpillées.

Mesure-t-on toujours l'étendue des difficultés rencontrées par beaucoup d'élèves mis dans cette situation et l'espèce de vertige qui peut les saisir s'ils n'ont pas la moindre idée de ce que représente le puzzle terminé ? S'il n'est pas accompagné d'un patient et laborieux travail de structuration, d'une transmission de connaissances organisées et maîtrisées, le principe du libre accès et de l'autonomie peut sembler, au regard des difficultés, une conduite magique. ■

(12) *Les visages de l'enfance*, 1937.

(13) C'est pour cette même raison qu'on a préféré le terme de « documentaliste » à celui de « bibliothécaire ».