Marie-Françoise Cachin

Une nation de lecteurs ?
La lecture en Angleterre (1815-1945)

Presses de l'enssib

Chapitre II. Poursuite de l'alphabétisation

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.781
Éditeur : Presses de l'enssib
Lieu d'édition : Villeurbanne
Année d'édition : 2010
Date de mise en ligne : 4 avril 2017
Collection : Papiers
EAN électronique : 9782375460405

OpenEdition Books

http://books.openedition.org

Référence électronique
CACHIN, Marie-Françoise. *Chapitre II. Poursuite de l'alphabétisation* In : *Une nation de lecteurs ? La lecture en Angleterre (1815-1945)* [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (généré le 18 octobre 2023). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pressesenssib/781>. ISBN : 9782375460405. DOI : https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.781.

Le texte seul est utilisable sous licence . Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

POURSUITE DE L'ALPHABÉTISATION

En effet, en dépit des nécessités de la société industrielle, l'alphabétisation de la Grande-Bretagne ne progressa que très lentement entre 1850 et 1880, faute d'une politique volontariste, tant au niveau de l'éducation des adultes que de la scolarisation des enfants. Même si les employeurs et les artisans pouvaient tomber d'accord sur la nécessité d'une forme d'entraînement à la lecture, les progrès étaient difficiles en l'absence d'un système scolaire bien organisé et efficace. Avant d'examiner la situation à ce sujet, il convient de faire le point sur l'alphabétisation des adultes.

ALPHABÉTISATION ET ÉDUCATION POPULAIRE

Si les *Mechanics' Institutes* ont continué de fonctionner, certains presque jusqu'à la fin du siècle, leur efficacité et leur rôle en matière d'alphabétisation restent incertains. On peut se demander dans quelle mesure les conférences dispensées dans ces établissements ont contribué à l'augmentation du lectorat. C'est probablement surtout grâce à leurs bibliothèques, ainsi que par leurs *newsrooms*, semblables à celles proposées par certains mouvements radicaux, où des journaux étaient mis gratuitement à la disposition des lecteurs, qu'ils ont pu aider au développement des pratiques de lecture, mais davantage chez les artisans, les commerçants ou les employés que chez les ouvriers auxquels les instituts étaient au départ destinés.

Face à cet échec relatif des *Mechanics' Institutes*, d'autres mouvements sociaux ou philanthropiques se préoccupèrent de l'éducation des adultes et entreprirent la mise en place de clubs de travailleurs (*workingmen's clubs*). F. D. Maurice, personnalité éminente de ce qui est connu sous le nom de *Christian Socialism*, a joué un rôle certain dans ce contexte. Ce mouvement, censé combiner christianisme et socialisme, avait pour principal objectif l'amélioration tant matérielle que sociale de la situation de l'individu et, de ce fait, ne pouvait être que favorable à l'éducation populaire des hommes ainsi que des femmes et, par conséquent, à l'établissement d'écoles pour adultes. La réalisation la plus visible et la plus célèbre

en fut le *Working Men's College* établi à Londres en 1854, sur le modèle du *People's College* de Sheffield. Celui-ci, fondé en 1842 par le pasteur Robert Slater Bayley, fournissait des cours du soir à de jeunes travailleurs et travailleuses dans le but de les aider à améliorer leur situation professionnelle. Contrairement au *Mechanics' Institute* de la ville, l'enseignement portait sur des connaissances de base, à commencer par les *Three R's*, mais aussi en géographie, histoire, philosophie ou histoire naturelle. Bien que s'inspirant de ce modèle, le *Working Men's College* de Maurice refit la même erreur que les *Mechanics' Institutes*, en mettant l'accent sur une culture trop littéraire, peu accessible aux ouvriers, et surtout pas à ceux qui n'étaient pas encore alphabétisés.

Une autre expérience mérite d'être mentionnée ici, l'*University Extension Movement*, organisation d'éducation permanente créée à Cambridge en 1873. Ce mouvement fut qualifié parfois de missionnaire, car les enseignants, originaires de l'université, se déplaçaient à travers le pays pour prodiguer un enseignement selon de nouvelles méthodes pédagogiques, en principe sur une durée de trois mois. Partant d'un cours magistral hebdomadaire complété par un document de trente à quarante pages sur le programme étudié, l'enseignement comportait en outre une séance de travail ou *conversational class*, au cours de laquelle se déroulait une libre discussion sur les exercices d'application demandés. À la fin de la période, les « étudiants » pouvaient passer un examen facultatif qui, s'ils le réussissaient, leur valait un certificat émanant de l'université. L'exemple de Cambridge fut bientôt suivi par Oxford et d'autres universités et, en 1876, fut créée une *London Society for the Extension of University Teaching*. Mais ce fut un échec de plus en matière d'éducation populaire, car à aucun moment les rudiments des savoirs qui auraient été utiles aux ouvriers n'y étaient enseignés. Au contraire, selon un des enseignants « missionnaires », Edward Carpenter, les cours "*were the typical, polished, eloquent and lucid lectures of our English university men with a strong ethical flavour*"[13]. Rapidement, ce sont les classes moyennes qui ont constitué l'essentiel du public et qui en ont donc profité. Retraçant l'histoire du mouvement, R. D. Roberts divise l'auditoire en trois groupes :

13. Rapporté par John Spargo, "Edward Carpenter: his Gospel of Friendship and Simplicity", *The Craftsman*, n° 1, oct. 1906.

1. *ladies and persons at leisure during the day;*
2. *young men of the middle classes, clerks and others engaged in business who have only the evenings at their disposal;*
3. *artisans*[14].

La seule chose dont on puisse se réjouir, c'est que des femmes furent les principales bénéficiaires de cette initiative et leur alphabétisation progressa d'ailleurs rapidement au cours des années 1860. En fait, si l'*University Extension Movement* connut un succès certain, avec environ 50 000 personnes concernées chaque année par les cours prodigués, seule une petite minorité d'ouvriers (entre 1/4 et 1/5 du public) en a tiré profit, et essentiellement dans les régions industrielles du nord de l'Angleterre. Et il n'est pas certain que les habitudes de lecture progressèrent grâce à ces cours.

On est donc bien obligé de constater que l'alphabétisation des classes populaires ne progressait guère et dépendait de l'initiative soit de quelques rares industriels, eux-mêmes friands de lecture, donnant à leurs employés libre accès à leurs propres livres, soit d'artisans, tolérant et même encourageant la lecture à haute voix dans les ateliers pendant les heures de travail. C'est grâce à ce genre de comportement qu'émerge une figure caractéristique de l'époque victorienne : celle du lecteur autodidacte.

LES AUTODIDACTES : RÉALITÉ ET FICTION

Dans une large mesure, le *self-made reader*, ou lecteur autodidacte, est en effet un produit des valeurs victoriennes. Parmi celles-ci, il en est une déjà évoquée nommée *self-help*, qui renvoie à la formule bien connue « Aide-toi, le Ciel t'aidera » et qui invite tout un chacun à ne compter que sur lui-même. Afin d'inciter davantage encore les plus humbles des Anglais à cultiver le progrès individuel, plusieurs ouvrages marquants ont contribué à prêcher cette doctrine, en particulier par l'exemple.

Le premier d'entre eux, *The Pursuit of Knowledge under Difficulties*, dont l'auteur était l'homme de lettres George Lillie Craik (1798-1866), fut publié par Charles Knight sous forme de tract populaire entre 1830 et 1831. En 1847, parut un second volume avec un titre légèrement différent, *The Pursuit of Knowledge under Difficulties Illustrated by Female Examples*. Il

14. R. D. Roberts. *Eighteen Years of University Extension Movement*. Cambridge, Cambridge University Press, 1891, p. 12.

s'agissait en fait d'une sorte de dictionnaire biographique relatant la vie de savants, de philosophes, d'artistes, inventeurs, etc., qui étaient tous parvenus à acquérir l'instruction nécessaire à leur réussite ultérieure et qui avaient manifesté tout au long de leur carrière une grande force de caractère et une volonté à toute épreuve. Le message était donc que, pour réussir dans la vie, il ne fallait pas nécessairement posséder des qualités exceptionnelles mais, en revanche, il fallait savoir utiliser avec énergie et persévérance les capacités ordinaires dont dispose chaque individu.

Un nouvel ouvrage du même type, intitulé *Self-Help, with Illustrations of Conduct and Perseverance*, eut un retentissement considérable et devint même l'un des bestsellers de l'époque. Publié en 1859, la même année que l'essai *On Liberty* de John Stuart Mill et que *The Origin of Species* de Charles Darwin, le livre se vendit à 20 000 exemplaires dès la première année, et 55 000 au bout de cinq ans. Il fut traduit dans de nombreuses langues, dont le japonais et l'hébreu, et sa renommée traversa les frontières, bien qu'on puisse considérer l'ouvrage comme représentant des valeurs essentiellement britanniques et victoriennes. Un compte rendu en parut dans *La Revue des Deux Mondes* et, dans ses *Notes sur l'Angleterre*, Taine a écrit "*Self-Help*, voilà toujours le grand mot, si peu compris en France"[15].

L'auteur de *Self-Help* était un certain Samuel Smiles (1812-1904), d'origine écossaise, fils de commerçant, devenu journaliste après des études de médecine à l'université d'Édimbourg. Les questions d'éducation l'intéressaient et il souhaitait voir s'instituer un système d'enseignement primaire national. Car, pensait-il,

> "*the education of the working-classes is to be regarded, in its highest aspect, not as a means of raising up a few clever and talented men into a higher rank of life, but of elevating and improving the whole class –of changing the entire condition of the working man*"[16].

À Leeds où il s'installa en 1838, il devint responsable éditorial d'un journal radical, *The Leeds Times*, et assista à de nombreux meetings, visita les *Mechanics' Institutes* de la région et donna des conférences devant diverses sociétés littéraires. Compte tenu de son expérience et de ses idées sur le sujet, il fut amené à donner à Leeds, devant une centaine d'ouvriers de la ville, une série de conférences qui formèrent la base de son ouvrage. Le

15. Hippolyte Taine, [1872]. *Notes sur l'Angleterre*. Georges Grès et Cie, Les Maîtres du Livre, 1923, vol. II, p. 160.
16. Cité dans Asa Briggs, [1954]. *Victorian People.* Penguin Books, 1965, p. 129.

premier chapitre, intitulé "*Self-Help : National and Individual*" s'ouvre sur un paragraphe qui explique clairement l'intention de l'auteur :

> '*Heaven helps those who help themselves' is a well-tried maxim, embodying in a small compass the results of vast human experience. The spirit of self-help is the root of all genuine growth in the individual; and, exhibited in the lives of many, it constitutes the true source of national vigour and strength. Help from without is often enfeebling in its effects, but help from within invariably invigorates. Whatever is done for men or classes, to a certain extent takes away the stimulus and necessity of doing for themselves; and where men are subjected to over-guidance and over-government, the inevitable tendency is to render them comparatively helpless. Even the best institutions can give a man no active help. Perhaps the most they can do is to leave him free to develop himself and improve his individual condition*[17].

On peut s'étonner de cette remarque de la part d'un défenseur d'une éducation nationale, mais en fait, le point de vue de Smiles avait évolué sur la question et, à la fin de 1848, c'est-à-dire une fois terminée l'agitation chartiste, il était convaincu que *self-help* était un concept préférable au socialisme, même s'il continuait de prôner l'instauration d'un enseignement public et la création de bibliothèques publiques.

Un autre chapitre, intitulé "*Self-Culture: Facilities and Difficulties*", s'ouvre sur une citation de Walter Scott : "*The best part of every man's education is that which he gives to himself*". Plus loin, il fait quelques remarques sur la lecture, dont il ne considère pas qu'elle soit essentielle à l'acquisition de la culture :

> *The experience gathered from books, though often valuable, is but of the nature of learning: whereas the experience gained from actual life is of the nature of wisdom* [...] *Useful and instructive though good reading may be, it is yet only one mode of cultivating the mind*[18].

17. Samuel Smiles, [1859]. *Self-Help.* Centenary Edition, John Murray, 1958, p. 35.
18. *Ibid*., p. 302 et 312.

Ce thème du progrès individuel était dans l'air du temps et, outre le livre de G. L. Craik dont on pense que Smiles l'avait lu, quelques romans avaient également abordé le sujet. Ainsi par exemple, *Alton Locke, Tailor and Poet*, célèbre roman de Charles Kingsley, écrivain proche de F. D. Maurice et des socialistes chrétiens, paru en 1850, relate, dans le contexte du mouvement chartiste, l'histoire d'un jeune garçon issu de la classe ouvrière qui découvre la lecture grâce à un libraire écossais chez qui il trouve refuge. On peut mentionner aussi l'ouvrage anonyme *Success in Life*, publié en 1852 par Nelson & Sons, ou celui de Dinah Mulock (Mrs Craik), *John Halifax Gentleman*, paru en 1856, qui décrit la réussite d'un orphelin de 14 ans qui progresse dans la vie socialement et moralement et devient un authentique *gentleman* grâce à ses qualités personnelles, ses efforts et sa persévérance. À cet égard, on peut parler ici de l'émergence d'un nouveau genre littéraire, les *success stories*, qui ont continué à se multiplier.

C'est pourquoi certains Britanniques ne voyaient pas la nécessité de créer un système d'enseignement national et que se développèrent des institutions destinées à encourager l'auto-éducation. Car de leur point de vue, les classes ouvrières pouvaient se procurer de quoi lire grâce à toute une série d'institutions qui encourageaient les autodidactes. Il pouvait s'agir par exemple de *temperance groups* (groupes de lutte contre l'alcoolisme), dont certains mettaient à la disposition de ceux qui voulaient renoncer à l'alcool, des bibliothèques de quelques centaines d'ouvrages. Des actions identiques existaient dans certains syndicats professionnels, comme l'*Alliance Cabinet Makers' Association*, ou dans des clubs d'ouvriers (*working men's clubs*). Les nombreuses autobiographies d'ouvriers, étudiées en particulier par Jonathan Rose dans sa magistrale étude *The Intellectual Life of the British Working Classes*[19], font apparaître une soif de savoir et une maîtrise de la lecture chez des individus qui n'avaient pourtant été scolarisés que très brièvement. Comme l'indique Martyn Lyons, « dans cette éthique du progrès individuel, la lecture avait la place centrale », et il poursuit : « ces lecteurs prolétariens avaient des méthodes bien à eux de s'approprier le savoir dans les livres[20] », profitant de leurs rares moments de loisir et pratiquant intensément la lecture à haute voix, la répétition et la récitation de manière à mieux mémoriser les ouvrages lus.

19. Jonathan Rose. *The Intellectual Life of the British Working Classes*. Yale University Press, 2001.
20. Martyn Lyons. « Les nouveaux lecteurs au XIX^e siècle. Femmes, enfants, ouvriers », dans Cavallo Guglielmo et Chartier Roger (sous la dir. de). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Le Seuil, 1997, p. 393.

Aussi remarquables qu'aient été ces autodidactes, il ne faudrait pas surestimer leur importance ni leur nombre. Plusieurs historiens considèrent certes dignes d'admiration ces luttes féroces et héroïques pour s'instruire au milieu de l'adversité, mais ils soulignent aussi leur rareté. Ce que David Vincent résume de manière plus brutale en affirmant que "*the self-educated reader was as much a myth as the self-made millionaire*" [21].

En dépit de son insuffisance, l'école apparaît donc comme le seul véritable moyen d'alphabétiser toutes les couches de la société, mais il restait encore bien du chemin à faire à l'Angleterre avant d'en arriver à un enseignement public gratuit pour tous.

LE REVISED CODE DE 1862

En 1850, les écoles anglaises relevaient encore toutes de l'initiative privée, c'est-à-dire des différentes églises et des associations charitables. L'État ne se sentait pas porté à créer un système d'enseignement public pour plusieurs raisons, à commencer par le refus d'en envisager le financement. Il ne voulait pas non plus courir le risque de se trouver mêlé à des controverses religieuses, conséquence de la multiplicité des confessions (anglicanisme, évangélisme et églises non-conformistes, sans oublier les catholiques). Pendant des décennies, deux grandes associations se sont opposées sur cette question de l'éducation, d'un côté la *British and Foreign School Society* (proche des idées de Bentham et non sectaire), de l'autre, la *National Society for the Education of the Poor in the Principles of the Established Church in England and in Wales* (anglicane). En outre, le pays n'était toujours pas convaincu de la nécessité d'alphabétiser et d'instruire la totalité de la population, et les débats sur ce sujet gardaient toute leur vigueur.

Cependant, la scolarisation des enfants augmentait progressivement grâce à plusieurs lois déjà évoquées, les Factory Acts, qui visaient à réduire leurs heures de travail en usine. En 1833, une de ces lois limita l'horaire de travail des enfants dans les industries textiles et imposa qu'ils aillent à l'école au moins deux heures par jour. Une autre en 1844 interdit l'emploi des enfants de moins de huit ans dans ces mêmes usines et stipula pour les autres ce qu'on a appelé "*half-time provisions*", c'est-à-dire la scola-

21. David Vincent, *op. cit.*, p. 259.

risation à temps partiel. Plusieurs lois allant dans le même sens furent votées entre 1860 et 1870, concernant d'autres secteurs industriels.

C'est aussi en 1833 que les premiers fonds publics furent accordés à l'enseignement, une somme de £ 20 000 ayant été votée et accordée par la National Society et par la British Society pour la construction d'écoles élémentaires. En 1841, fut ensuite instaurée une inspection officielle de toutes les écoles subventionnées. Les inspecteurs ainsi missionnés par l'État devaient mesurer le niveau d'alphabétisation des élèves, l'efficacité des maîtres et le « rendement » de l'école inspectée. Mais en réalité, en 1850, l'État n'avait aucune responsabilité que ce soit dans l'enseignement primaire privé, et n'importe quel individu pouvait décider de créer sa propre école. En revanche, les *Factory Schools* et les écoles qui souhaitaient obtenir une subvention devaient se plier aux exigences de l'État et accepter les inspections.

Ce système ne garantissait donc une certaine qualité de l'enseignement que dans les établissements primaires inspectés, mais les inspecteurs ne pouvaient que trop souvent constater la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé. Toutefois, cette procédure fut renforcée en 1862 avec l'instauration d'un Revised Code qui faisait dorénavant dépendre les subventions des résultats scolaires obtenus, selon la formule "*payment by results*". Un élève qui ratait ses examens faisait perdre l'année suivante à son école une partie de la subvention. Car l'aide financière apportée aux établissements scolaires se faisait dorénavant sous la forme d'une allocation annuelle de 12 shillings par élève, dont les deux tiers dépendaient de ses résultats scolaires en lecture, écriture et arithmétique. En fait, ce système s'est avéré défavorable, sinon nocif, car il a considérablement réduit les subventions et a imposé aux écoles des réductions de dépenses qui touchèrent principalement les livres scolaires.

Par ailleurs, ce code établissait six niveaux de compétence bien précis en matière de lecture. Le niveau 1 correspondait à la lecture d'un petit texte composé uniquement de monosyllabes, tandis que pour le niveau 6, alors le plus élevé, l'enfant devait maîtriser la lecture d'un court paragraphe extrait d'un journal ou d'un récit moderne. En fait, ces exigences furent progressivement modifiées, surtout après le vote de la loi sur l'éducation de 1870, et parce que les inspecteurs se rendirent rapidement compte que les enseignants faisaient apprendre par cœur les tests de lecture, les empêchant de vraiment évaluer le niveau de lecture de chaque élève. En outre, seulement 50 % des écoles furent inspectées en 1869. Cependant, malgré ces problèmes, les éditeurs s'empressèrent de mettre sur

le marché des collections d'ouvrages correspondant aux six niveaux de compétence. Malheureusement, il semble que la qualité de ces livres ait laissé à désirer, si l'on en juge par les violentes critiques faites par l'un des inspecteurs, Matthew Arnold, personnalité qui a joué un grand rôle dans l'amélioration de la scolarisation et dont il faut maintenant parler.

MATTHEW ARNOLD ET LA LENTE ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS

Matthew Arnold (1822-1888), fils du célèbre Dr Arnold, directeur de la non moins célèbre *Public school* de Rugby, fut en plusieurs occasions sollicité par le gouvernement pour enquêter sur la situation de l'enseignement dans plusieurs pays d'Europe. Car, si la Grande-Bretagne s'était montrée triomphante lors de la Grande Exposition de 1851, sa supériorité n'était plus aussi manifeste et d'autres pays, comme l'Allemagne et les États-Unis d'Amérique, apparaissaient de plus en plus comme de redoutables concurrents. La position d'inspecteur de Matthew Arnold le plaçait dans une situation idéale pour analyser le système éducatif britannique, et il se rendit en France, en Hollande et en Suisse afin de mener à bien son enquête.

Matthew Arnold, comme d'autres d'ailleurs, critiquait les classes moyennes parce qu'elles ne se rendaient pas compte de la nécessité d'acquérir connaissances et culture. Il dénonçait également la mauvaise qualité des livres scolaires utilisés, non seulement en raison de leur mauvais état car, faute de moyens, les ouvrages devaient servir à des générations successives d'élèves, mais aussi quant à leur contenu. Dans un rapport de 1860, Arnold déplorait la médiocrité des livres utilisés en ces termes : "*Dry scientific disquisitions and literary compositions of an inferior order, are indeed the worst possible instruments for teaching children to read well*" [22]. Il recommandait donc la création de nouveaux manuels comprenant un choix de textes intéressants, susceptibles de faire naître chez les écoliers l'amour de la lecture et de la littérature. Il répéta plus tard que le livre de lecture étant dans la plupart des cas le seul ouvrage de littérature profane mis entre les mains des enfants (à côté de la Bible qui restait LE livre de base), il importait de veiller à ce qu'il formât le goût de l'élève.

En 1868, Arnold se retrouva tout naturellement impliqué dans l'une des commissions mises en place, la Commission Taunton, ou *Schools Inquiry*

22. Cité dans Richard D. Altick, *op. cit.*, p. 159.

Commission, chargée d'enquêter sur la situation de l'enseignement dans les écoles qui recevaient une aide de l'État et, en particulier, d'examiner la place de la lecture dans la vie des écoliers. Le rapport de cette commission mit à nouveau l'accent sur le manque de culture littéraire, surtout chez les enfants venant d'un milieu familial où la lecture n'avait pas sa place, et déplora que la littérature anglaise ne fût pas enseignée.

La situation de l'enseignement scolaire britannique n'était donc pas très brillante et, si l'alphabétisation progressait un peu, son niveau restait néanmoins médiocre. Beaucoup d'enfants n'allaient toujours pas à l'école, d'autres n'y venaient qu'occasionnellement et y passaient trop peu de temps pour acquérir une vraie compétence en lecture et en écriture. Si on ajoute à cela le fait que les parents pauvres ne pouvaient payer les frais de scolarité, qu'ils continuaient à penser que dès l'âge de dix ans, un enfant pouvait travailler et gagner un peu d'argent pour améliorer la vie quotidienne de la famille, on comprend que la scolarisation n'ait guère progressé. Les statistiques fournies par David F. Mitch à partir du recensement de 1871 montrent qu'en 1851, 60,76 % des garçons et 56,07 % des filles âgés de 5 à 10 ans allaient à l'école et que ce pourcentage est de 39,39 % pour les garçons de 10 à 15 ans, et de 41,41 % pour les filles du même âge. Dix ans plus tard, les pourcentages pour les 5 à 10 ans passent à 69,02 % pour les garçons et à 66,46 % pour les filles, et respectivement à 45,32 % et à 52,48 % pour ceux et celles de 10 à 15 ans[23]. Progression certes, mais progression minime.

Toutefois, la question de la scolarisation de toute la nation et en particulier dans les villes, restait une préoccupation politique pour certains. Une minorité radicale faisait même pression pour que soit adopté un système de scolarisation obligatoire, géré par l'État, sur le modèle de ce qui existait sur le continent. En 1869, un groupe de radicaux de Birmingham créa une National Education League qui soutenait ce projet et souhaitait sortir les écoles de la mainmise des différents organismes confessionnels qui les contrôlaient. La réforme électorale de 1867 et le travail de diverses commissions déjà évoqué ne pouvaient manquer de produire des effets qui aboutirent en 1870 au vote d'une loi importante sur l'enseignement, souvent appelée la Forster Education Act, du nom de celui qui la conçut, W. E. Forster (1818-1886), un Quaker originaire du Dorset et industriel à Bradford, vice-président du Privy Council for Education.

23. David F. Mitch, *op. cit.*, p. 165.

LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT DE 1870 ET SES CONSÉQUENCES

En présentant son projet de loi, Forster mit l'accent sur la nécessité d'un enseignement élémentaire pour tous et avança plusieurs arguments convaincants flattant le nationalisme de son auditoire :

> *On the speedy provision of elementary education depends our industrial prosperity, the safe working of our constitutional system, and our national power. Civilized communities throughout the world are massing themselves together, each mass being measured by its force: and if we are to hold our position among men of our own race or among the nations of the world, we must make up for the smallness of our numbers by increasing the intellectual force of the individual*[24].

Il voulait mettre un terme à des décennies de tergiversation et d'hésitation qui ne pouvaient que nuire au progrès et à la sécurité de la nation en laissant des milliers d'enfants en dehors de toute instruction.

La loi stipulait que les écoles seraient dorénavant gérées par des *school boards*, ou conseils des écoles, et que la scolarisation serait dans la mesure du possible obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de treize ans. Par ailleurs, les parents des catégories les plus pauvres seraient dispensés de payer les frais de scolarité. L'administration locale devait veiller à fournir à tous les enfants de la classe ouvrière la possibilité d'aller à l'école élémentaire. Dans les zones dépourvues de toute école, même privée, ou en nombre insuffisant, et là où les contribuables étaient prêts à payer pour cela, les subventions aux écoles privées étaient augmentées, mais celles-ci ne pouvaient être représentées dans les *school boards*. La loi complémentaire de Lord Sandon, votée en 1876, institua des *school attendance committees* là où il n'y avait pas de *school boards*.

En réalité, les choses se passèrent différemment, étant donné que ces conseils d'école avaient la charge de veiller à l'exécution de la loi dans leur propre région. En outre, il fallut des années avant que soient construites toutes les écoles nécessaires, pour que soient formés et recrutés des enseignants et la gratuité ne fut votée que dix ans plus tard, en 1880. Même si certains ont vu dans cette loi un grand tournant en direction d'un enseignement populaire démocratique, il s'agissait malgré tout d'un compromis, car elle ne touchait pas aux écoles religieuses et ne faisait que

24. Cité dans George Malcolm Young, *op. cit.*, p. 101.

les compléter grâce à des écoles publiques à créer partout. Par ailleurs, il faut bien constater les limites de cette loi en raison de l'absence de gratuité et de stricte obligation scolaire, deux points qui ne seront introduits qu'ultérieurement. Mais il n'en demeure pas moins que la loi Forster reflète de profonds changements sur le plan social et politique à l'égard de la place à accorder à l'enseignement populaire dans la vie nationale de la Grande-Bretagne. D'ailleurs, une loi tout à fait similaire fut votée deux ans plus tard en Écosse.

Malgré ses défauts et ses limites, l'importance de cette loi est donc aujourd'hui reconnue par tous. Elle s'inscrit dans une évolution de la société où la lecture prend toute sa place, d'autant plus que pour la majorité des activités professionnelles, industrielles ou commerciales, de plus en plus nombreuses, il importait dorénavant de savoir lire. L'alphabétisation a indubitablement bénéficié de la loi Forster, surtout dans les régions où l'illettrisme était particulièrement élevé. En 1872, l'assistance à l'école concernait 72 % des enfants scolarisables d'Angleterre et du Pays de Galles.

Un effet subsidiaire de la loi Forster a été d'inciter les éditeurs à proposer des livres scolaires plus nombreux et de meilleure qualité, ainsi que des ouvrages distrayants à destination des jeunes alphabétisés, phénomène déjà perceptible à la suite du Revised Code de 1862, mais que la loi de 1870 a amplifié de manière certaine.

LIVRES POUR LES JEUNES LECTEURS

Dès 1849, Samuel Smiles, s'adressant au Select Committee on Public Libraries, avait affirmé que le principal obstacle à la lecture de livres était précisément qu'il ne s'en publiait pas suffisamment, si bien que ceux qui avaient appris à lire ne savaient plus lire, une fois adultes. Jusque dans les années 1840, les éditeurs d'ouvrages destinés aux élèves des écoles élémentaires émanaient tous d'associations comme la British and Foreign School Society, ou la Society for the Promotion of Christian Knowledge. Ensuite, la production de livres scolaires a augmenté lentement, entre 1850 et 1870, puis à partir de 1870, les effets de la loi Forster se sont fait plus nettement sentir. En 1866, une collection de livres de lecture vit le jour pour les élèves ayant atteint le niveau V du Revised Code, J. S. Laurie's *Graduated Series of Reading Lesson Books*, qui proposait des extraits de poètes comme Spenser, Milton ou Byron. Auparavant, les élèves des classes

moyennes des écoles élémentaires devaient se contenter de recueils d'extraits qualifiés d'« élégants ». Quant aux livres de lecture proposés par la British and Foreign School Society, ils comportaient un texte biblique, un extrait poétique et une partie portant sur les connaissances utiles. Selon Altick, pendant des années, le livre scolaire utilisé couramment était celui de Vicesimus Knox, *Elegant Extracts: or Useful and Entertaining Pieces of Poetry, selected for the Improvement of Young Persons* [25].

L'introduction de la littérature anglaise dans les programmes, en 1871, un an après la loi Forster, ne pouvait manquer d'avoir des effets sur la production d'ouvrages scolaires, et entre 1871 et 1885, manuels de littérature et éditions d'auteurs classiques anglais virent le jour et figurèrent en nombres de plus en plus importants dans les catalogues des éditeurs. Un autre genre, l'anthologie, se développa aussi, généralement constituée d'extraits d'écrivains du passé, au grand dam d'écrivains comme Charles Kingsley qui ne comprenait pas pourquoi les œuvres d'auteurs contemporains ne pouvaient y figurer.

Par ailleurs, le développement de la recherche scientifique allait amener l'introduction d'ouvrages scientifiques dans les écoles. Car certains savants ou hommes de lettres prônaient l'enseignement de cette discipline, comme par exemple Herbert Spencer ou Charles Kingsley pour qui l'observation de la nature et l'empirisme étaient le seul moyen de découvrir le monde environnant. En 1863, Kingsley déclara : "*Many a man is very learned in books, and has read for years and years, and yet he is useless* [...] *He knows nothing of the world about him*" [26]. L'intérêt de cet auteur pour la nature se constate aussi dans sa publication d'un bestseller de la littérature-jeunesse, *The Water-Babies* (1863), dont le jeune héros découvre et décrit le monde aquatique dans lequel il se retrouve. Cet ouvrage fut d'ailleurs utilisé ultérieurement dans des versions simplifiées pour des cours d'histoire naturelle.

Parallèlement aux livres scolaires et pour les mêmes raisons, la littérature de loisir, ou *recreational literature*, pour les enfants, s'était développée, suscitant l'apparition de genres nouveaux. À partir du milieu du XVIII[e] siècle, on pouvait trouver des ouvrages à but éducatif ou de divertissement : des *primers*, ou premiers livres de lecture, et des alphabets illustrés pour les plus jeunes, des *chapbooks* pour enfants qui racontaient l'histoire de héros comme Robin Hood, des adaptations ou des éditions

25. Cité dans Richard D. Altick, *op. cit.*, p. 176.
26. Cité par Richard D. Altick, *op. cit.*, p. 164-165.

abrégées de livres pour adultes comme *Les Voyages de Gulliver* ou l'incontournable *Robinson Crusoé*, des vulgarisations de la non moins incontournable Bible et d'autres ouvrages religieux, et enfin des poèmes et des *nursery rhymes*, équivalents de nos comptines. Mais c'est dès la fin du XVIIIe siècle que la fiction pour enfants a commencé à exister en tant que telle, en particulier comme moyen de propager un enseignement religieux qui s'inscrit naturellement dans le cadre des *Cheap Repository Tracts* ou dans les publications des *Sunday Schools*. Parmi les plus célèbres de ces ouvrages, *Sandford and Merton* de Thomas Day (1789) et *The History of the Fairchild Family*, dû à Mrs Sherwood, dont les trois volumes paraîtront respectivement en 1818, 1842 et 1847, et qui marque l'apparition du genre des aventures domestiques ou familiales. Dans ce contexte, il faut aussi signaler les *reward books*, livres destinés à récompenser les bons élèves, et qui furent produits en masse par la Religious Tract Society et la Society for the Promotion of Christian Knowledge.

Un premier boom dans la publication de littérature-jeunesse se produisit dans les années 1860 en raison du développement et de l'amélioration des techniques d'illustrations et de l'impression en couleurs. C'est aussi à cette période que se multiplièrent les périodiques pour les jeunes, comme *The Monthly Packet* (1851-1890) de Charlotte Yonge, prolixe romancière pour enfants, *Aunt Judy's Magazine* (1866-1885) de Mrs Gatty, par ailleurs auteur de contes moralisateurs, ou *Good Words for the Young* (1869-1872) d'Alexander Strahan. Les éditeurs commencèrent alors à classer les ouvrages de leurs catalogues par classes d'âge, catégorisation qui permet de constater l'importance des genres proposés aux adolescents : outre les aventures domestiques déjà évoquées, on voit paraître de nombreux romans scolaires et autres histoires de pensionnat comme *The Crofton Boys* (1841) de Harriet Martineau, *Eric, or Little by Little* (1858) de Frederic Wiliam Farrar, et surtout le célèbre *Tom Brown's Schooldays* (1857) de Thomas Hughes qui connut 52 éditions entre 1857 et 1892. Son énorme succès est confirmé par Hippolyte Taine, qui déplore toutefois que le type d'éducation décrit dans le livre donne la priorité au moral et au physique, tandis que « la science et la culture d'esprit sont en dernière ligne »[27]. Se sont aussi multipliés les romans d'aventures comme ceux du capitaine Mayne-Reid, auteur de plusieurs bestsellers relatant exploits et voyages dans ces pays lointains où s'installe l'empire britannique. Enfin, les contes fantastiques, mélange d'imaginaire, d'irréel, et de comique, comme le chef

27. Hippolyte Taine, *op. cit.*, p. 188.

d'œuvre de Lewis Carroll *Alice au Pays des Merveilles* qui parut en 1865, reflètent l'attrait des Anglais pour la littérature du *nonsense*.

On voit bien qu'en rendant la scolarité obligatoire dans certaines limites, la loi de 1870 a eu des incidences considérables sur le monde de l'édition, et il est indéniable que le nombre d'ouvrages pour la jeunesse a alors augmenté de manière substantielle, parallèlement au progrès de l'alphabétisation. Cependant, le livre restait toutefois peu accessible aux enfants des classes populaires, en raison de son coût, sauf à en acheter d'occasion, en conséquence de quoi les *chapbooks*, dont le prix moyen était de ¼ à un penny, restèrent en vogue. On trouvait dans leurs pages des contes ou des romances médiévales abrégées, mais aussi des textes de nature biographique ou historique de nature à les intéresser. C'est à cette époque que l'appellation *penny dreadfuls* en vint à décrire uniquement des imprimés pour les jeunes, souvent décriés par les classes moyennes comme immoraux et nocifs. Heureusement, les bibliothèques publiques qui virent le jour allaient petit à petit remédier à ce problème en créant, en leur sein, des sections pour la jeunesse. La première d'entre elles fut ouverte en 1862 à Manchester, suivie de Birkenhead en 1865 et Birmingham en 1869. D'autres bibliothèques autorisèrent le prêt aux enfants à partir d'un certain âge.

Si, en 1880, l'alphabétisation de la Grande-Bretagne restait donc insuffisante et insatisfaisante, si la nation ne devait pas être totalement alphabétisée avant la fin du siècle, on constate tout de même un grand pas en avant accompli grâce à la loi sur l'enseignement de 1870, ainsi que grâce aux efforts individuels des autodidactes et aux aides apportées par divers mouvements et associations à l'éducation populaire. Cependant, l'importance grandissante de la lecture dans les différentes couches sociales commençait à se faire sentir, comme le révèle l'essor de la presse périodique et du roman.