

Depuis l'an 2000, des évaluations internationales de grande envergure, sur lesquelles les pays concernés se sont mis d'accord, sont régulièrement passées auprès d'enfants de 9/10 ans (PIRLS)¹ et d'adolescents de 15 ans (PISA)².

L'objet du texte qui suit n'est pas d'examiner ces évaluations pour regarder le niveau de tel ou tel pays, ou le classement des pays entre eux, ni encore de déterminer la pertinence du contenu des évaluations ou leur légitimité, d'autres auteurs l'ont fait.³ Il est plutôt de voir en quoi la nature de ce qui est demandé aux sujets testés amène à se reposer la question de la nature de la lecture et de son enseignement.

1. L'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est une initiative de l'Association Internationale pour l'Évaluation des acquis scolaires (IEA). Elle évalue les habiletés des filles et des garçons de 9/10 ans par rapport à la lecture de textes littéraires et informatifs authentiques. Le PIRLS a été administré pour la première fois en 2001 (35 pays). En 2006, 43 pays ont participé à l'évaluation.

2. PISA (Programme for International Student Assessment) est une initiative de l'OCDE. C'est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000 (lecture), les suivantes en 2003 (maths) et en 2006 (sciences). La prochaine collecte est prévue pour 2009 (lecture).

3. PISA : une enquête bancale ?, de Julien Grenet, <http://www.laviesdesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>
Considérations sur la confiance que l'on peut faire à PISA 2000, Denis Meuret, IREU, <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREU/2003/03077.pdf>

4. Relire l'article de Jose Luis Lopez Rubio, *Apprendre à lire... en Castillan*, où il montre que l'illusion du savoir lire en Castillan est due au déchiffrement aisé de cette langue. (www.lecture.org/productions/revue/AL/AL94/page61.pdf)

ÉVALUATIONS INTERNATIONALES : DÉPLACEMENTS DES LIGNES

Thierry OPILLARD

DÉCHIFFRER, LIRE

Déchiffrer : *prélever du son à partir de l'écrit et essayer de le comprendre en référence à l'oral connu.* **Lire** : *prélever directement du sens avec les yeux sur de l'écrit, ou plus précisément, projeter son regard dans l'écrit et y trouver directement du sens.*

Les différences entre les langues provoquent des différences de perception ou de conception chez leurs divers utilisateurs ; le mot **lecture** ne recouvre pas le même concept que l'on soit espagnol, français ou anglophone. Là⁴ où l'on croit que le **déchiffrement** suffit à la lecture, ce concept de déchiffrement n'a pas de sens, parce qu'on croit lire alors

qu'on déchiffre. Ailleurs, où le déchiffrement est incertain, difficile et ne permet pas l'illusion de la lecture, on invente le mot **littératie**, comme dans le monde anglophone.

Dans une même langue alphabétique, les différents usages qu'elle autorise (déchiffrer, lire) permettent aux utilisateurs d'une même langue de construire des représentations différentes au sujet de sa nature et de son enseignement.

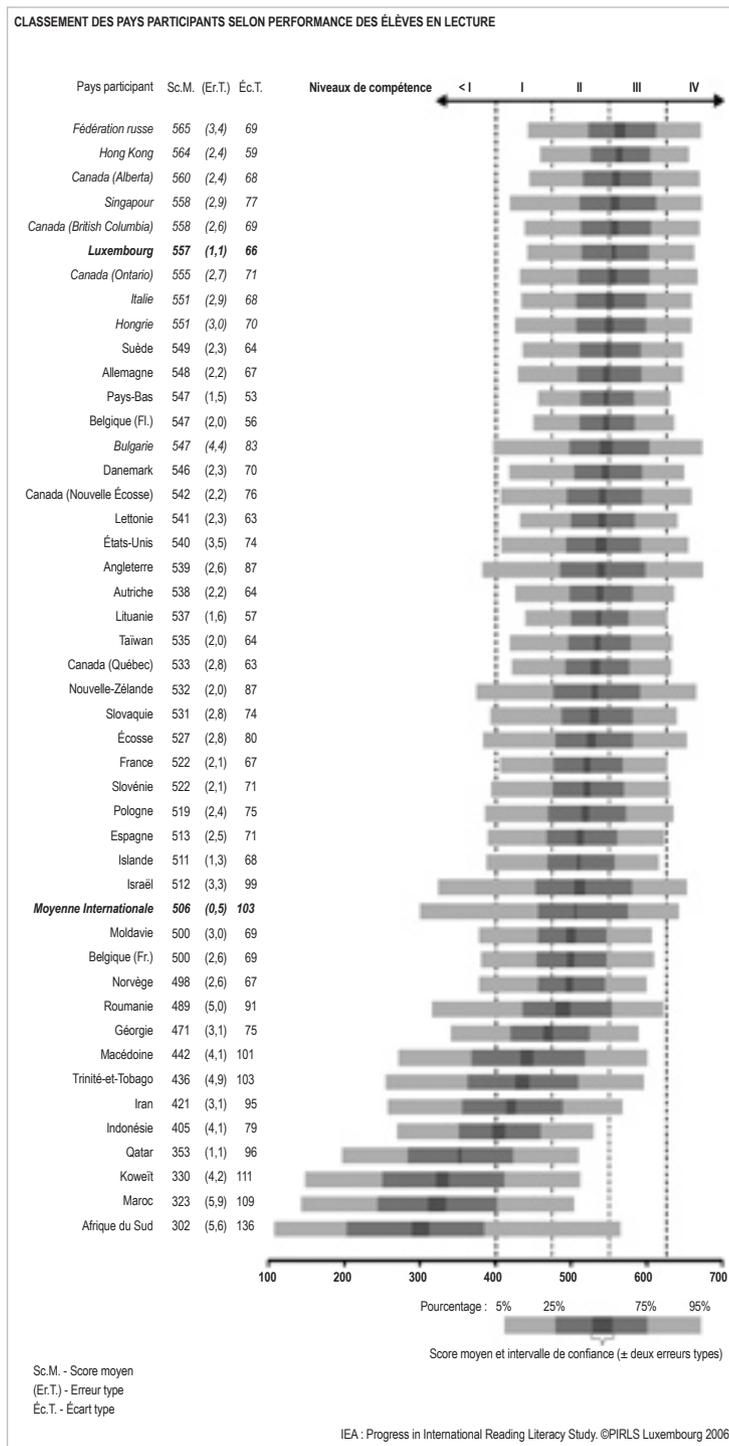
Les élèves n'éprouvent pas de difficulté de déchiffrement. Comme étape sensée devoir conduire à la lecture, le déchiffrement est massivement enseigné, les élèves réussissent donc à déchiffrer, les évaluations des élèves de 7-8 ans (début CE2) l'ont montré chaque année quand elles existaient en France. En revanche, il y a des difficultés d'acquisition de la lecture : l'enquête PIRLS 2006 le montre, le pourcentage d'enfants qui accède au niveau le plus élevé de compétences est partout très faible, voir le tableau ci-contre.

LES DIFFÉRENCES DE NATURE DES LANGUES ALPHABÉTIQUES

● On lit parfois qu'il existe des langues « transparentes » et des langues « moins transparentes ». Sont dites transparentes, les langues dont les phonèmes se réalisent à l'écrit par un seul graphème ou une seule graphie ; quand il y a bijection entre les graphèmes et les phonèmes. Les exemples cités sont le finlandais, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le roumain.

Il est alors facile de poser sur le papier les lettres correspondant à ce qu'on veut dire. Il est alors facile de dire les sons posés sur le papier.

Les Finlandais, les Allemands, les Italiens, les Espagnols, les Roumains devraient donc massivement savoir lire et écrire. Ils devraient donc avoir consacré si peu de temps à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que le temps consacré à la réflexion sur les textes et à l'accès



aux concepts devraient les placer massivement du côté des compétences les plus élevées en lecture. Ce n'est pas le cas, il suffit de regarder les résultats de l'enquête PIRLS 2006.

Serait-ce parce que le **lire** et **l'écrire** n'ont pas un rapport si étroit que cela avec le **dire** ?

● On lit aussi qu'il existe des langues « semi transparentes » comme le français, où aux 36 phonèmes correspondent plusieurs centaines de graphies et où les lettres entrent dans la réalisation graphique de plusieurs phonèmes. (Sylvain Lavoie. *Graphies de chaque phonème du français*. A.L. n°90, juin 2005, p.82)

Il existe des langues « encore moins transparentes », comme l'anglais. Le nombre de graphies pour transcrire les 44 phonèmes est de l'ordre de plusieurs milliers. Le temps passé à apprendre tout cela devrait gravement handicaper les enfants de ces langues opaques.

Ce n'est pas systématiquement le cas. Citons les provinces anglophones de l'Alberta et de la Colombie Britannique au Canada, très bien placées dans les résultats.

On pourrait même, comme José Luis Lopez Rubio, renverser l'argumentation : « *Nous croyons que l'écueil principal au développement de la lecture en Espagne est une contradiction assez paradoxale qui est à la base de la pratique pédagogique : parce qu'il est une langue très facile à déchiffrer, le castillan devient difficile à lire.* »⁴

Jean Foucambert avance la même idée : « *Les Italiens de 15 ans ont des performances en compréhension de lecture significativement inférieures (près de 20 points) sur les Français dont la langue est pourtant nettement moins transparente ; et les Australiens dont la langue est encore plus « opaque » que le français obtiennent, eux, des résultats très significativement supérieurs à ceux des Français (près de 30 points). Italie, France, Australie ont des PIB et des modes de scolarisation comparables. On pourrait, tout aussi logiquement, en conclure que plus une langue est « transparente », plus il est facile d'y être alphabétisé et plus il semble problématique d'y devenir lecteur.* »⁵

5. N'insistez pas, Stanislavssss !, AL n°101, mars 2008.

6. Politiques de langue, scolarisation et francophonie, Anne-Marie Chartier, INRP, (http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/2042/9563/1/HERMES_2004_40_299.pdf) Ce texte commence par un long développement où A.-M. Chartier montre que la maîtrise préalable de l'oral d'une langue n'est pas nécessaire à l'apprentissage de son écrit.

RÉSULTATS DES PAYS EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

* PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves, piloté par l'OCDE.

pays	score moyen en 2000	score moyen en 2003	score moyen en 2006
Allemagne	484	491	495
Australie	528	525	513
Autriche	507	491	490
Belgique	507	507	501
Canada	534	528	527
Danemark	497	492	494
Espagne	493	481	461
Etats-Unis	504	495	
Finlande	546	543	547
France	505	496	488
Grande-Bretagne	523		495
Grèce	474	472	460
Hongrie	480	482	482
Irlande	527	515	517
Italie	487	476	469
Japon	522	498	498
Norvège	505	500	484
Pays-Bas		513	507
Pologne	479	497	508
Portugal	470	478	472
République tchèque	492	489	483
Russie	462	442	440
Suède	516	514	507
Suisse	494	499	499
moyenne OCDE	500	494	492

Ces données devraient éloigner le fantasme de la réforme ou de la simplification de l'orthographe comme moyens de donner accès à l'utilisation de l'écrit. Elle a pourtant ses adeptes. Par exemple, Anne-Marie Chartier : « *La Finlande, qui caracole en tête du palmarès de PISA, doit-elle son succès à l'excellence de son enseignement ou à la régularité admirable de son système d'écriture ?* »⁶. Alors que la phrase précédente, pourtant, était : « *Les pays anglophones (Angleterre, Écosse, Irlande, États-Unis, Nouvelle Zélande, Australie) ont des résultats plus disparates, mais supérieurs à ceux de la France* ». Ce qui, là, ne peut être dû à la régularité de leur système d'écriture.

Et dans le même texte, en guise de conclusion : « *Quand l'apprentissage de la langue française s'avère un investissement si sélectif socialement pour les populations, si traumatisant pour ceux qui échouent et si coûteux pour les budgets nationaux, pourrait-on espérer des initiatives hardies, venues d'une Francophonie plus libre que la France à l'égard de sa langue, pour accepter des usages orthographiques moins décourageants et promouvoir des normes plus conviviales ? Il y va un peu de l'avenir de leurs enfants. Et dans une ou deux générations, les écoliers de France qui entreraient en écriture avec moins de*

peine leur seraient bien redevables... » Si les pays aux écritures « transparentes » vivaient cela, il y a longtemps que nous aurions converti notre orthographe...

LES TYPES DE COMPÉTENCES ÉVALUÉES DANS PISA, PIRLS ET EN FRANCE

La lecture du tableau ci-contre montre que le déchiffrement n'est en aucune manière pris en compte comme compétence de la lecture. Une partition est de fait établie entre lecture et déchiffrement.

Et pour cause : tous les pays du monde ne possèdent pas une langue déchiffrable, une langue alphabétique. Cette compétence n'est pas commune à la capacité de tirer du sens de l'écrit ; elle n'est pas une condition, ni un préalable. Les utilisateurs des langues non-alphabétiques⁷ apprennent à lire, lisent, sans que le concept de déchiffrement ait de sens ou d'utilité.

UNE DÉFINITION DE LA LECTURE À POPULARISER

Dès qu'un pays ou un état (de langue alphabétique) produit un rapport sur PISA ou PIRLS, il est à chaque fois fait mention de la définition que les organismes commanditaires donnent de la lecture, parce qu'il faut mettre les lecteurs au courant de l'originalité des concepts véhiculés, parce que ceux-ci bousculent des conceptions encore très ancrées dans le déchiffrement.

Voici un extrait du site d'information et d'actualité du gouvernement luxembourgeois⁸ : « *PIRLS se fonde sur la conception anglo-saxonne de la literacy selon laquelle la lecture ne constitue pas un processus passif, mais un processus constructif qui met en relation les informations contenues dans un texte et les connaissances de langue et du monde du lecteur. Les compétences de lecture vont donc au-delà de la simple capacité de lire* ».

Cette dernière phrase est savoureuse. Imaginons : « *les compétences de l'odorat vont bien au-delà de la simple capacité de sentir* », ou, « *les compétences de l'ouïe vont bien au-delà de la simple capacité d'entendre* »...

DÉFINITION DES COMPÉTENCES PISA / JEUNES DE 15 ANS	DÉFINITION DES COMPÉTENCES PIRLS JEUNES DE 9/10 ANS	DÉFINITION DES COMPÉTENCES MEN DEP / EXEMPLE ÉVALUATIONS ENTRÉE SIXIÈME 1998	CRITÈRES D'EFFICACITÉ DE LECTURE (VITESSE / COMPRÉHENSION) ; POPULATIONS TESTÉES POUR LES LOGICIELS ELMO, PUIS ELSA
Niveau de compétence inférieur à 1 (moins de 335 points). Capable de lire, sans avoir acquis les habiletés nécessaires pour utiliser la lecture pour apprendre.		Il y a 20,7% d'élèves auxquels les évaluations nationales ne reconnaissent aucune compétence.	- Aucune compétence détectée ; - Pas de vitesse notée compréhension inférieure à 35% ; - La compréhension est insuffisante pour qu'on considère la vitesse ;
Niveau de compétence 1 (de 335 à 407 points). Capable de reconnaître les thèmes principaux d'un texte portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples.	<ul style="list-style-type: none"> repérer l'information directement liée à l'objectif précis de la tâche de lecture ; chercher des idées ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte d'un récit (époque ou lieu) ; en trouver le fil conducteur ou l'idée principale (s'ils sont exprimés explicitement). 	40,7% ne possèdent que les compétences de base : ils ont accès aux éléments constitutifs du texte, les mots et, à travers eux, les personnages, les lieux, les actions, ou a fortiori, une intention.	- Vitesse de 0 à 6 000 mots / heure (compréhension 75%) ; - Epellation syllabique. - L'énergie est gaspillée dans la production de son.
Niveau de compétence 2 (de 408 à 480 points). Capable d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles.	<ul style="list-style-type: none"> déduire que tel événement a entraîné tel autre événement ; déduire le sens principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages. 	27,8% des élèves disposent de compétences approfondies parce qu'ils ont accès simplement à l'explicite du texte : ils comprennent bien de quoi il parle, comment il en parle mais pas vraiment pour quoi.	- Vitesse 6 000 à 9 000 mots / heure (compréhension 75%) ; - L'élaboration du sens se fait à partir d'un oral reconstitué. On est devant des conduites de déchiffrement.
Niveau de compétence 3 (de 481 à 552 points). Capable de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.	<ul style="list-style-type: none"> discerner le message ou le thème global d'un texte ; envisager une solution de rechange aux actions des personnages ; comparer des éléments d'informations textuelles ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète à l'information contenue dans le texte. 		- Vitesse de 9 000 à 15 000 mots / heure (compréhension 75%) ; - Les comportements de lecture se constituent. - L'écrit commence à être un langage pour l'œil, le sens s'élabore souvent sans nécessité d'un passage à l'oral
Niveau de compétence 4 (de 553 à 625 points). Capable de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.	<ul style="list-style-type: none"> évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la façon dont l'auteur s'y est pris pour amener la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté de l'information fournie dans le texte ; déterminer la perspective dans laquelle l'auteur présente le thème central ; décrire comment le choix des adjectifs affecte le sens. 	10,8% des élèves possèdent des compétences dites remarquables : ils sont capables de travailler sur l'implicite du texte, d'apprécier les intentions de l'auteur et de replacer le texte dans le réseau d'autres œuvres qui lui font écho.	- Vitesse 15 000 à 30 000 mots / heure (compréhension 75%) ; - On est dans la zone d'efficacité de la lecture qui permet un usage spécifique de l'écrit ; - La lecture est excellente
Niveau de compétence 5 (plus de 625 points). Capable d'évaluer l'information et d'élaborer des hypothèses, en faisant appel à des connaissances spécialisées, en développant des concepts contraaires aux attentes.			

7. Certaines civilisations se sont même arrangées pour rendre leur écriture non-alphabétique en supprimant de l'écrit les voyelles, rendant ainsi la lecture exclusivement visuelle.

8. http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2007/11/28-delvaux-pirls/index.html

9. <http://www.geneve.ch/sred/pisa/00-04/presse-pisa2000.htm>

10. http://www.eqao.com/pdf_f07/07P091f.pdf

11. L'enquête PISA et la définition des compétences clés, site de l'OCDE, <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

12. Ici, un extrait du texte d'Anne-Marie Chartier, adepte, nous l'avons vu plus haut d'une orthographe « transparente » : « le principe même des comparaisons internationales, conduites sur des épreuves élaborées par des équipes d'experts internationaux présuppose des patterns d'épreuves (QCM, questions ouvertes), des choix de textes (anglais et, pour PIRLS, français, traduits ensuite dans toutes les langues des participants), qui font appel à un modèle du "savoir lire et écrire" supposé transnational, indépendant des cultures et des héritages nationaux. Une définition universelle de la "littératie" est ainsi en train d'émerger de ces examens de passage internationaux. Elle contribue en miroir à faire exister une figure mondialisée du non-lecteur et à stigmatiser les pays "illettrés", sinon analphabètes, figure construite par les statistiques, indépendante des lieux et des temps, des contextes d'usage, des langues parlées ou enseignées à l'école. De fait, un modèle dominant impose toujours ses normes, par le biais d'organismes comme l'Unesco, la Banque mondiale (qui finance et évalue nombre de projets éducatifs dans les pays en voie de développement). »

13. Ici, il faut entendre ce terme au-delà du plaisir à retrouver les codes de sa caste ou de sa classe : le plaisir de pouvoir comprendre le monde et agir sur lui, politiquement, syndicalement, le plaisir à déboucher les syllogismes et les impostures, à reconnaître le retour des vieux courants de pensée masqués par le vernis de la nouveauté, à voir les intentions de l'auteur, etc.

Un extrait du site officiel de l'État de Genève, Service de Recherche en Éducation (SRED)⁹ : « les tests PISA ont été pensés et conçus en termes de mesure des compétences. Ainsi, pour la compréhension de l'écrit, par exemple, demande-t-on aux élèves d'être capables de « lire entre les lignes », de réfléchir sur le message écrit et de l'interpréter. »

Et celui-ci, du site de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) de l'Ontario, qui publie le Rapport du PIRLS 2006¹⁰ : « PIRLS et la littératie en lecture... L'évaluation PIRLS donne la définition suivante de la littératie en lecture : "l'habileté de comprendre et d'utiliser les conventions linguistiques de la langue écrite requises par la société ou qui importent à l'individu. Les jeunes lectrices et lecteurs peuvent créer du sens à partir d'une variété de textes. Elles et ils lisent pour apprendre, pour participer aux communautés de lecture à l'école et dans la vie de tous les jours, et par plaisir." PIRLS met l'accent sur trois aspects de la littératie en lecture des élèves : ♦ les processus de compréhension ♦ les buts de la lecture ♦ les comportements et attitudes à l'égard de la lecture ».

QUELLE LECTURE ?

Voici ce qu'on peut lire sur le site de l'OCDE :

- « Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. ».
- « Approche novatrice basée sur la notion de « littératie », qui renvoie à la capacité des élèves à analyser, à raisonner et à communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes relevant de matières différentes ».
- « Pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences spécifiques et transversales des élèves, elle se penche également sur leur motivation d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage ». ¹¹

« La principale originalité de l'enquête PISA tient à la nature des acquis des élèves qu'elle cherche à mesurer : contrairement aux enquêtes antérieures, il ne s'agit pas d'évaluer l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires, mais les compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie d'adulte autonome. L'évaluation des acquis des élèves ne s'effectue donc plus en référence à un hypothétique dénominateur commun des programmes scolaires nationaux, mais par rapport à la notion de « littératie », qui désigne un ensemble de compétences génériques identifiées comme nécessaires pour pouvoir comprendre le monde, assurer son développement personnel et participer pleinement à la vie collective. » Julien Grenet

Même si cette définition provoque des résistances¹², la lecture commence donc à être comprise comme autre chose qu'un mécanisme mais plutôt comme un comportement cognitif de haut niveau ; la lecture ne relève pas que de problèmes techniques mais d'un usage social qui se mesure à ses conséquences : prise sur soi et sur le monde, capacités d'apprendre ou plaisir¹³ procuré.

La littératie, que nous continuons à appeler lecture à l'AFL, prend en compte la problématique de la lecture bien au-delà du simple prélèvement d'information sur un texte ; le PIRLS 2006 a recueilli par exemple de l'information sur les comportements et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture. On a demandé aux élèves, aux parents, au personnel enseignant et aux directions d'école de remplir des questionnaires sur les habitudes en lecture. Leurs réponses ont permis au PIRLS de décrire la façon dont la lecture est enseignée et apprise à la maison et à l'école. Le PIRLS a créé un index, « Early Home Literacy Activities (EHLA) » (Activités de lecture à la maison chez les jeunes enfants), qui se fonde sur les réponses aux énoncés portant sur les activités suivantes réalisées par les élèves : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets de l'alphabet, s'amuser avec des jeux de vocabulaire, de mots et de lettres, écrire des lettres ou des mots,

14. Relire *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, de Jean Foucambert, Rééd. AFL, 2004.

15. Concept des sports collectifs, que Daniel Costantini, entraîneur des champions du monde de handball, développe dans ce texte : *Le jeu en Attaque : Placé, programmé, spontané, de transition...* Définitions et éclaircissements. (<http://www.ascbhandball.com/images/danielconstant.pdf>) le jeu en lecture, contrairement au jeu stéréotypé, programmé, permet de s'appuyer sur une prise d'indices pertinents, sur l'anticipation : un type de jeu qui sollicite au maximum les capacités des joueurs.

et lire à voix haute des enseignes et des étiquettes avant l'entrée des élèves à l'école primaire.

Nous disions, avec d'autres, dès les années 70, « à 2 ans, *l'apprentissage de la lecture continue* », pour signifier qu'il est question pour la lecture de la construction tout au long de la vie d'un comportement complexe face à des écrits complexes et non de la mise en place sur le premier trimestre de CP d'un mécanisme ; ce EHLA est ce qu'il est, mais il semble que cette idée soit intégrée dans les évaluations internationales.

Le plus petit dénominateur commun des langues écrites, ce sont les opérations mentales et les capacités d'agir qu'elles offrent. Se cantonner à l'ancienne définition, c'est cautionner ce pour quoi le déchiffrement a été mis en place et perdue¹⁴.

Les évaluations internationales amènent, vont amener à penser la lecture autrement. De la même manière que les évaluations nationales CE2/6^{ème} en France, quand elles sont apparues, ont amené les enseignants à adapter leur enseignement aux nouveaux concepts pistés.

Nous faisons à l'AFL l'hypothèse que si on enseignait massivement la lecture, les enfants sauraient massivement lire. Les évaluations internationales exercent une pression, enjoignent les pays à « hausser leur niveau de jeu » ; les « petits joueurs », les pousse-ballon qui n'auront pas de vision stratégique de la partie en cours, qui n'enseignent que la passe et le shoot là où il faudrait faire apprendre d'emblée « le jeu en lecture »¹⁵ ne pourront que baisser dans ces évaluations.

Les évaluations internationales obligent certains pays à réagir : la plupart du temps, comme il semble qu'en France on veuille le faire actuellement avec les propositions de nouveaux programmes et de renforcement auprès des enfants en difficulté, en rajoutant une ou plusieurs couches dans les façons de faire qui ont montré leurs limites et leur incapacité à produire massivement des lecteurs ;

ce n'est pas parce qu'on enseigne mal le déchiffrement que les enfants ont des difficultés à lire.

Le système actuel ne pourra produire que ce pour quoi il est fait ; l'évidence s'imposera (devrait déjà s'être imposée) qu'enseigner le déchiffrement ne peut conduire qu'à savoir déchiffrer et pas à lire. Il faudra enseigner les comportements de haut niveau de traitement de l'écrit si on veut qu'ils puissent être appris. Cette révolution copernicienne devra aussi avoir lieu en France. **La France ne va pas pouvoir rester accrochée au dogme de l'alphabétisation, soi-disant socle qui conduirait à la lecture**, sinon, la France reculera encore dans les classements internationaux.

C'est d'autant plus urgent que maintenant la production d'écrit peut ne plus passer par le filtre d'un comité de rédaction qui garantit la fiabilité des informations, que tout un chacun peut mettre à disposition du monde entier « de l'écrit » sur Internet : la compétence la plus urgente à mettre en place, la compétence première en lecture, la compétence de base, c'est la lecture critique, la lecture soupçon, la lecture des intentions de l'auteur, celle des « lettrés » de tout temps.

Les évaluations internationales montrent l'objectif à atteindre. C'est donc peut-être « la pression du marché » qui l'imposera. Nous aurions préféré que ce fût celle de la logique, de la raison et de la volonté d'affranchir.

Thierry OPILLARD ■■■

Le petit moine : « *Et vous ne pensez pas que la vérité, si elle est la vérité, s'imposera même sans nous ?*
Galilée : *Non, non, non. Seule s'impose la part de vérité que nous imposons, nous. La victoire de la raison ne peut être que la victoire de ceux qui raisonnent.* »

Bertold Brecht : *Galilée, scène VIII*