

1980, CINQ CONTRI- BUTIONS POUR COM- PRENDRE LA LECTURE

—
Thierry OPILLARD

En 1980, l'AFL organise 3 journées d'études au cours desquelles plus de 300 personnes viennent, à leurs propres frais, au Musée des Arts et Traditions Populaires à Paris. Il s'agit d'écouter les interventions d'universitaires, de chercheurs et d'un auteur-éditeur sur leurs domaines respectifs d'expertise, et de débattre des perspectives qu'elles offrent à la réflexion sur la lecture. Ces 5 contributions sont celles de François Richaudeau (éditeur-auteur de recherches sur l'écrit et le comportement de lecture), de Bernard Pinon (Professeur à l'UER d'EPS - PARIS V), d'Evelyne Andreewsky (Chercheur à l'INSERM - Hôpital Pitié-Salpêtrière), de Jean-Sylvain Liénard (Maître de recherche au CNRS) et enfin de Ana Téberowsky (Université de Barcelone).

Ces trois journées sont à l'origine de la parution d'un ouvrage, 5 contributions pour comprendre la lecture.¹

Ces journées d'étude font suite à un colloque sur la lecture organisé en 1979 par la Direction des Écoles, du Ministère de l'Éducation Nationale. C'était une époque qui surfait encore sur les soubresauts qui avaient agité la société occidentale dix ans plus tôt, époque où des conceptions du monde et de l'Homme s'opposaient de façon plus vigoureuse qu'aujourd'hui où l'on veut nous faire croire que le temps des dominants a fini par dominer.

Quel peut bien être l'intérêt de se pencher sur cet ouvrage si ancien de l'AFL, quand aujourd'hui le *buzz* de l'instant chasse celui de l'instant précédent dans les oubliettes médiatiques, quand le dernier *tweet* fait office d'alimentation intellectuelle ? C'est qu'avec le recul, il semble bien que, malgré la succession de révolutions informatiques et communicationnelles, **les problèmes peuvent être posés dans les mêmes termes, les enjeux restent les mêmes.**

Dans son intervention d'ouverture de ces Journées d'étude, Jean Foucambert retrace l'histoire des méthodes d'alphabétisation et conclut qu'il existe un autre paradigme de réflexion autour de la lecture.

« Il est vain de croire que la situation est celle que nous connaissons parce qu'on n'a pas encore trouvé un certain nombre de solutions techniques. L'école et la lecture jouent un rôle social dans le processus de reproduction, dans le processus de sélection. Ce qui peut maintenant sembler évident sur le plan théorique pose dans la pratique des problèmes considérables et se heurte à un certain nombre d'images de l'école, de son rôle, de l'enfant, de son statut, etc.

1. Ouvrage disponible en téléchargement libre sur le site de l'AFL.

Peut-être nous faudra-t-il revenir sur ces discussions sans fin à propos de l'utilité du déchiffrement, pour mieux comprendre ce phénomène ? Mais pour la pédagogie de la lecture, il s'agit de querelles dépassées, terminées. Le problème consiste à essayer, ensemble, d'avancer dans l'action. Que peut-on faire aujourd'hui dans la société et dans l'école pour faire naître, pour créer une démarche de lecture, une démarche d'apprentissage qui irait vers la lecture en tournant le dos au déchiffrement. C'est l'intention générale du colloque.»

Il s'agit donc bien de sortir des bricolages techniques à courtes vues pour mener une réflexion globale, globalisante, s'alimentant aux sources de la Recherche, des sciences «dures» comme des sciences humaines. L'AFL s'alimentant aussi aux sources de ses propres recherches pédagogiques menées à partir des actions de transformations des conditions d'accès à la lecture, ce qui constitue sa spécificité dans le paysage des mouvements d'éducation populaire.

Parce qu'il est question de sortir des habitudes millénaires, des croyances et des allants de soi des partisans du bon sens, pour objectiver cette situation de transmission culturelle qu'est la lecture et son apprentissage. Et ainsi, étudier les objets de la lecture, son histoire, ses contenus, ses usagers dans leurs comportements et leurs fonctionnements, ses acteurs politiques, économiques et sociaux. L'étudier comme un objet sur lequel il est possible de produire des savoirs, comme un usage dont on peut modifier les conditions et le fonctionnement.

→ **François Richaudeau** intervient en tant qu'éditeur-auteur de recherches sur l'écrit et le comportement de lecture. Il commence son exposé par quelques remarques liminaires sur l'écrit : ♦ Jamais l'humanité n'a vécu dans une telle abondance et une telle diversité d'écrits : cette remarque est valable au centuple en 2012. ♦ Le terme lecture est généralement compris comme lecture de roman et l'école a trop tendance à faire de même et valoriser l'enseignement de la lecture de la "page grise" comme il le dit lui-même. Or lire est une activité beaucoup plus diversifiée, sur une gamme de supports très étendue.

Ainsi, pour relativiser la place et l'importance de la lecture de roman, François Richaudeau présente d'emblée deux tableaux synthétiques qui croisent deux aspects du comportement de lecteur ; le quantitatif et le qualitatif, autrement dit, lit-on tout ou partie de ce que l'on a sous les yeux, et le lit-on avec le même intérêt ? Il illustre ce croisement en donnant des exemples qui sont autant de modes de lecture.

Tableau n°1 : les principaux modes de lecture

COMPORTEMENT QUANTITATIF	COMPORTEMENT QUALITATIF	
	INTÉRÊT ÉGAL	INTÉRÊT VARIABLE
LECTURE INTÉGRALE	1 exemple : lecture d'un roman	2 exemple : lecture d'un manuel scolaire
LECTURE PARTIELLE sélective	3 exemple : lecture d'un article professionnel	4 exemple : lecture d'une page de magazine
LECTURE PARTIELLE de recherche	5 exemple : recherche dans un annuaire	6 exemple : survol de la « Une » d'un quotidien

Ces principaux modes de lecture correspondent à autant de structures typographiques de base.

Tableau n°2 : les 6 structures typographiques de base

COMPORTEMENT QUANTITATIF	COMPORTEMENT QUALITATIF	
	INTÉRÊT ÉGAL	INTÉRÊT VARIABLE
LECTURE INTÉGRALE	1 structure uniforme	2 structure hiérarchisée
LECTURE PARTIELLE sélective	3 structure ponctuée	4 structure modulée
LECTURE PARTIELLE de recherche	5 structure rythmée	6 structure mosaïque

Il consacre son intervention à expliciter en détail les différentes cases de ces tableaux. La relecture de la partie du livre consacrée à l'exposé de François Richaudeau et aux discussions des participants provoque en même temps deux sentiments : certaines problématiques semblent s'être complètement évaporées de nos centres d'intérêt liés à la lecture (la lisibilité) et d'autres semblent toujours aussi brûlantes (la nature et les enjeux de la lecture).

Première réflexion : la diversité des écrits

Dire aujourd'hui que la lecture n'est pas que la lecture de roman semble une évidence. La lecture de cette première partie de l'ouvrage fait pourtant prendre conscience qu'il fut une époque où la littérature et les humanités en général entraient dans une hiérarchie des valeurs que la société actuelle ne promeut plus de la même manière.

Pour l'éditeur qu'est François Richaudeau en 1980, c'est une évidence. Pour les enseignants qu'il rencontre au cours de ce colloque, ça l'est peut-être moins. L'éditeur est amené à brasser tous les écrits. Est-ce à cette époque le cas de la majorité des pédagogues, particulièrement des pédagogues chargés de l'apprentissage de la lecture ? Il n'est qu'à regarder la nature

des pseudo textes des manuels d'alphabétisation, on s'aperçoit que la représentation sous-jacente de l'écrit est la suivante : écrit = prose littéraire. Qui se charge d'enseigner la lecture des écrits historiques, géographiques, techniques, scientifiques, mathématiques..., des écrits spécifiques du monde scolaire, des autres écrits littéraires ? Personne.

Dès ses premières productions, l'AFL a posé « la diversité des écrits » comme une des conditions pour apprendre à lire². Les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale se sont emparés de l'idée, comme de bien d'autres des associations qui survivent à sa marge.

On retrouve dans ces tableaux la diversité des écrits auxquels les élèves sont confrontés quand ils apprennent (réellement) à lire ainsi que les stratégies qu'ils déploient et sur lesquelles on travaille quand on veut les doter d'outils performants pour accéder à l'information et la pensée d'autrui. Cependant, une question reste posée : dans quel contexte les élèves rencontrent-ils ces écrits divers ? Est-ce dans une succession de séquences d'enseignement où des écrits pédagogisés vont être le prétexte à « faire la lettre » ou « faire la page de magazine » pour remplir les cases des évaluations, dans un système piloté par les compétences ? Ou est-ce dans une école qui se trouve dans de réelles situations de réception et de production d'écrits divers parce que les projets qui y sont menés nécessitent de les utiliser, et de travailler dessus pour apprendre à les maîtriser ? Cette

² 6 conditions pour apprendre à lire, 6 conditions pour apprendre à écrire ? Thierry Opillard, Actes de Lecture n°100, p.42, www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL100/al100p042.pdf

dernière question était déjà à l'ordre du jour lors des échanges qu'a suscités l'intervention de François Richaudeau, elle est toujours aussi pertinente aujourd'hui.

Deuxième réflexion : la lisibilité et la nature des textes

Dans son exposé, François Richaudeau retrace avec force détails l'histoire du calcul de la lisibilité d'un texte et rappelle cette époque où certains eurent une illumination et crurent que de cette lisibilité dépendait le sort des apprentis lecteurs : donnez-leur des textes faciles, ou du moins adaptés, et ils apprendront mieux. On s'est beaucoup intéressé à la lisibilité, croyant que de la seule ergonomie de l'outil dépendait la manière d'apprendre à s'en servir.

Plus du tout maintenant. Pourquoi ?

Cette question s'est posée au début des années 80 parce que l'abondance d'écrits dans la société commençait à exercer son influence dans l'école. Les premiers ordinateurs, imprimantes et autres photocopieuses pointaient à peine leurs capots massifs dans le monde scolaire. Mais les enseignants, en bons pionniers technologiques, s'équipaient très vite personnellement, découvraient les capacités de production qui s'offraient à eux³, les économies qu'elles leur permettaient de faire dans leur monde sans cesse en pénurie et, pour les plus innovants d'entre eux, la possibilité d'ajuster au plus près l'écrit et la vie de classe quand il y en avait une.

3. Les moins de 40 ans ne peuvent se souvenir, mais, quand un vieux stencil que les instituteurs ou les professeurs ont écrit à la main en corps 4 sans interligne et dans tous les sens pour gagner du papier leur tombe sous la main, ce sont les bras et les yeux qui leur en tombent...

Naturellement, il a fallu s'intéresser aux critères de lisibilité, tant comme producteur d'écrit que comme lecteur.

Chacun, dans son quotidien, n'avait plus sous les yeux que des écrits professionnels, organisés pour l'efficacité du message et très vite l'école va emboîter le pas : des conseils, des idées, des précis typographiques s'échangent à grande échelle et le monde enseignant devient capable de produire des écrits lisibles, soit par une sorte d'osmose implicite des normes, soit par l'étude consciente des règles. Ces savoirs et ces savoir-faire se sont diffusés, voilà pourquoi la question ne se pose plus.

La question ne se pose plus chez les enseignants pour une autre raison : même s'ils sont tous maintenant de catégorie A, ils ne parviennent toujours pas à se considérer comme des concepteurs de leur pédagogie et des producteurs du matériel pédagogique dont ils ont besoin. Ils en ont largement délégué la production aux professionnels de l'édition qui réagissent très rapidement aux diverses lubies ministérielles et qui savent habiller les manuels pour coller aux goûts du jour des modes médiatiques, fut-ce au détriment parfois de la qualité du fond du message et de son accessibilité.

La question ne se pose plus à l'AFL, enfin plus de façon si aiguë. Certes, on n'apprendra pas à lire au cycle 2 en travaillant sur des textes du *Monde Diplomatique* ou de *l'Encyclopédie Universalis* ; on sera attentif à ce que les écrits qui servent de supports à l'apprentissage de la lecture correspondent *grosso modo* à l'âge des enfants, même si, là aussi, on peut dire que nous avons délégué aux professionnels de

l'édition pour la jeunesse la tâche de produire la littérature destinée aux enfants. Mais surtout, depuis que nous avons formulé notre conception de l'accès à l'écrit en terme «d'apprentissage linguistique de l'écrit», la lisibilité est devenue largement secondaire.

Une dérive du *focus* fait sur la lisibilité risquait d'être la suivante : fournir aux enfants de tel âge des textes calibrés de telle et telle manière pour s'ajuster à leur possibilité de lecture, et organiser une progression dans la difficulté des textes, mesurés à l'aune de leur lisibilité, de la difficulté du vocabulaire, de la longueur et de la complexité des phrases, des thèmes, etc. Bref, techniciser la production de texte en perdant de vue leur fonction, leur fonctionnalité et le contexte de leur apparition dans le cursus de l'élève.

Redisons ici ce que signifie pour nous l'apprentissage linguistique de l'écrit : l'école est un lieu de vie où chacun est impliqué dans une série de projets qui nécessitent pour leur bonne réalisation d'utiliser des outils. Certains de ces outils sont les langages, moyens de conscientiser le réel, de le théoriser et d'échanger les vues qui en résultent. Les acteurs des projets, enfants comme adultes, sont nécessairement récepteurs et producteurs de messages écrits. Il convient, pour être de plus en plus efficace dans la lecture et l'écriture de ces écrits, d'étudier de manière approfondie au cours de sa scolarité un grand nombre de ceux-ci, en tant que cas particuliers qui nous passent entre les mains. De ces écrits particuliers, on fait surgir des hypothèses sur leurs fonctions, leurs fonctionnements, leurs fabrications, leurs utilisations. Ces hypothèses sont autant de règles, partielles et provisoires au tout début de l'ap-

prentissage, concernant ce système linguistique. Rapidement se construit le code d'utilisation de l'écrit (orthographe, conjugaison, syntaxe, grammaire, typographie, situations de communication...) qui, comme l'utilisation de tout outil complexe, prend du temps, ici le temps d'une scolarité. Découvrir les secrets de fonctionnement d'un outil ne vaut que dans l'exercice du pouvoir nouveau qu'il donne ; on s'entraîne donc de façon systématique à sa maîtrise dans le but d'immédiatement mettre celle-ci au service de la réalisation des projets.

On comprend ainsi pourquoi la lisibilité n'est plus si essentielle à nos yeux : l'utilisation de vrais écrits dans les projets fait qu'ils sont normalement complexes, pas artificiellement construits, et que c'est précisément cette complexité que l'on étudie et dont on veut découvrir et maîtriser les règles. L'apprentissage linguistique de l'écrit est l'exact inverse de la pédagogie traditionnelle qui donne d'emblée les règles, oblige à s'entraîner à leur maîtrise, espère qu'il en résultera une utilisation dans un avenir non défini qui ne remplira peut-être pas les conditions d'utilisation.

Il fut un temps où on n'expliquait pas aux enfants de l'école maternelle la complexité de la ponctuation en refusant de répondre à leurs questions légitimes : normal, spécialement pour eux, les phrases n'avaient pas de majuscule ni de point, elles ne s'incluaient pas dans un tout cohérent appelé texte. On les croyait sûrement incapables de retenir le mot « esperluette », ou incapables de comprendre la subtilité de trois petits points ironiques... ou incapables d'être sensibles au balancement d'un alexandrin...

ou incapables de se repérer dans la hiérarchie d'une page de documentaire... ou d'en utiliser le sommaire... ou incapables de pister les intentions douteuses d'un auteur.

On s'attaque donc à la complexité d'un écrit lors d'une étude approfondie qui les passionne, à la simple condition de faire confiance à leur intelligence et leur capacité de tout prendre comme objet d'étude. Et ce, jusqu'à la limite de leurs capacités (mais c'est souvent beaucoup plus qu'on ne croirait *a priori*). Ces règles auxquelles ils vont s'accrocher comme autant de phares qui leur éclairent les autres textes qu'ils abordent, on les met à l'épreuve de ces autres textes pour tester leur pertinence, les renforcer, généraliser ou infirmer, nuancer.

Troisième réflexion : l'œuf et la poule

Reprenons les tout premiers mots de François Richaudeau : « *Le titre que les organisateurs de ces 3 journées m'ont proposé est : La lisibilité de l'écrit et les stratégies de lecture et ils ont ajouté un sous-titre qui est : En quoi les stratégies de lecture font-elles évoluer les caractéristiques de l'écrit ?*

Entre le titre et le sous-titre c'est de très loin, le sous-titre qui a ma préférence parce qu'il marque nettement le sens des relations entre les deux concepts : lisibilité et stratégie. Dans le 1^{er}, la lisibilité est à égalité avec les stratégies de lecture, dans le 2^{ème}, ce sont les stratégies de lecture qui font évoluer les caractéristiques de l'écrit. Le terme de lisibilité, à la fois ambigu et peut-être un peu trop restrictif, est remplacé par le terme plus général d'écrit. Ce qui revient à dire que dans la pensée des organisateurs (bien qu'il y ait quand même un point d'interrogation) : les caractéristiques de l'écrit sont finalement fonction des stratégies de lecture, sont fonction des

modes de lecture. Si j'avais à ajouter un mot à ce sous-titre, je ferais suivre « écrit » par « imprimé » car, ce qu'on lit en général, c'est un écrit qui est imprimé. S'ajoute à l'écriture, un facteur typographique qui est important. Donc, mon sujet pourrait avoir pour titre : En quoi l'écrit imprimé est fonction des stratégies utilisées par le lecteur. »

Cette vision de François Richaudeau est simpliste et utilitariste. On comprend bien la volonté d'être efficace de l'éditeur qui étudie comment fonctionne le lecteur, en tire des règles et produit des écrits pour s'y conformer et au final vendre plus. Il semble pourtant que la relation entre écrit et stratégie de lecteur soit plus complexe, ou tout simplement aille dans les deux sens. Le premier humain, disons le Sumérien, qui a inventé une liste ou un tableau l'a bien proposé à quelqu'un qui n'en avait jamais vu et qui a adapté sa stratégie de lecture à cet objet qu'on lui proposait.

Si l'humanité avait fonctionné en n'inventant que des outils à la mesure de ce qu'elle savait déjà faire, elle s'abriterait encore à l'entrée des cavernes.

L'invention d'un outil transforme son utilisateur : le propulseur était bien à la base adapté à la taille du bras humain, mais il a transformé l'espace proche et la perception qu'en avaient les humains qui l'utilisaient ; la bicyclette, les différentes formes historiques de bicyclettes, sont toutes assujetties au rapport fémur/tibia, mais elles ont complètement modifié la perception de l'espace et du temps de leurs utilisateurs. Transformés au point d'inventer à nouveau d'autres outils adaptés à la nouvelle perception d'eux-mêmes qui en résultait et

qu'ils n'auraient jamais pensé inventer auparavant. L'écrit a transformé l'humanité en lui donnant une capacité à comprendre et dominer son milieu (c'est un fait, après on peut adjoindre à cela tout jugement moral que l'on veut sur les conséquences), les formes d'organisation écrites ne sont donc pas figées. Il en arrivera, il en arrive peut-être d'autres avec les outils numériques, qui toutes permettront au cerveau d'inventer une variante adaptative des stratégies d'exploration par l'œil.

Plus près de nous, le cinéma. L'écrit est une manière à deux dimensions (probablement trois comme l'évoque François Richaudeau à la fin de son exposé⁴) de comprendre et théoriser le réel. Avec le cinéma, on a assisté à l'émergence d'une autre forme langagière dont la caractéristique est de travailler et de donner à voir la dimension temporelle comme jamais auparavant. Il fait appréhender le monde et en parler de telle sorte qu'en présence d'humains d'il y a deux siècles nous serions sûrement éloignés d'eux, tant nos langues, orales et écrites, se sont imprégnées de raccourcis langagiers qui prennent en compte ces différentes manières de voir le monde, de parler du temps et de l'espace.

S'il est possible à l'AFL de penser différemment qu'en 1980 le rapport écrits/stratégies de lecture, c'est qu'elle a poursuivi sa démarche de rechercher auprès de spécialistes renommés tels Jean-Jacques Glassner ou Alain Berthoz, à chaque fois des gens dans la complexité de leur domaine, les éclairages pour complexifier sa propre pensée.

→ On se prend à rêver que l'exposé de **Bernard Pinon**, professeur et chercheur en éducation physique, soit le premier texte que les apprentis enseignants lisent au cours de leur cursus de formation et qu'ils en fassent collectivement l'analyse et la lecture experte.

Ne serait-ce que le premier paragraphe :

« L'ensemble de l'exposé traitera des questions centrées autour de l'étude des rapports qui existent entre les activités but d'un apprentissage et celles qui visent à les préparer. En d'autres termes, la question centrale portera sur les rapports entre ce qu'on fait quand on apprend et ce qu'on apprend à faire. C'est dire encore que ce sont les activités de l'élève et non celles de l'enseignant qui seront directement prises

4. « Je viens d'utiliser le terme bidimensionnel. Avant de terminer, je voudrais parler d'une 7^{me} structure qui est tridimensionnelle.

En effet, lorsqu'il s'agit d'un livre, l'unité n'est pas seulement la page, c'est aussi le livre. C'est 200 ou 300 pages. La stratégie de lecture moderne, nous l'avons vu, n'est plus de commencer à la 1^{re} ligne d'une page pour finir à la dernière ligne d'une page. Il en est de même (ou c'est peut-être encore plus vrai) pour la lecture d'un livre, sauf dans le cas des romans et encore. (Toujours à propos de PROUST : je cite souvent cette phrase de Roland BARTHES - de BARTHES on l'admet plus facilement - qui écrit : « ... plaisir de lire PROUST. À chaque lecture, on trouve les passages qu'on avait sautés précédemment. » !...) Et nous ne pouvons plus lire la plupart des ouvrages depuis la 1^{re} page jusqu'à la dernière. Il y a donc également un problème de structuration dans le livre pour faciliter l'itinéraire de lecture. Par exemple, la table des matières des livres anglo-saxons est en tête de l'ouvrage et c'est normal puisqu'on ne lira pas tout le livre. Il faut pouvoir, en ouvrant le livre, choisir ce qu'on aura à lire. Dans la plupart des ouvrages français, notamment les ouvrages universitaires, la table des matières est encore à la fin de l'ouvrage, ce qui à mon avis, est une aberration. Il y a donc toute une construction (nous en parlerons peut-être lors de la discussion) pour faciliter également la stratégie de lecture de l'ouvrage.

Voilà un ouvrage qui commence par la table des matières et finit par un index commenté, un index glossaire. L'éditeur (l'UNESCO) voulait mettre cet index avant la bibliographie. Je m'y suis opposé pour les raisons suivantes. Le lecteur peut lire ce livre de beaucoup de façons. Ainsi, il peut procéder de manière traditionnelle. Il commencera alors par la table des matières pour choisir un chapitre. Il peut le lire aussi en fonction des sujets, des thèmes qui l'intéressent. Il feuillettera l'index et « tombera » sur « unités linguistiques », « page-type », etc. Il ira à la page qui le concerne. Il faut donc les deux entrées principales pour que la lecture de mon livre soit à portée de sa main, soit aux premières pages et aux dernières pages.

Ceci n'est qu'un exemple car il y aurait énormément à dire sur la structure tridimensionnelle des ouvrages adaptée à la stratégie de lecture.»

Il est à noter que ce que déplore François Richaudeau en 1980 – la table des matières à la fin des ouvrages – n'est pratiquement plus vrai, cela s'est institué comme une règle typographique.

comme objet d'étude. On parlera alors d'apprentissage pour désigner des mécanismes mis en jeu par l'élève pour transformer son comportement et d'enseignement pour décrire les interventions du professeur visant à aider l'élève dans son apprentissage. »

Deux conceptions opposées y sont déjà totalement inscrites. Celles, majoritairement partagées par le corps social et le monde enseignant, de l'enseignement accumulatif de savoir et savoir faire partiels en vue d'une éventuelle agglomération dans de futures pratiques complexes. « *D'autres conceptions, auprès desquelles nous nous rangeons, tendent à renverser la perspective en postulant que la maîtrise des facteurs de la valeur motrice serait plus le résultat, la conséquence de la pratique des activités extensives que leurs conditions préalables. En d'autres termes, ce serait parce qu'ils ont des activités diversifiées, déjà complexes et toujours appréhendées globalement que les enfants développeraient leurs capacités d'adaptation. »*

Ces deux conceptions ont déchaîné les passions autour de l'apprentissage de la lecture dans les années 70-80, énième illustration du même conflit depuis l'Antiquité, toujours larvé dès qu'il est question de transmettre des éléments de la culture humaine. Il est moins exacerbé maintenant parce qu'un camp semble avoir gagné, à la fois en ayant systématiquement réprimé tout ce qui émergeait du camp minoritaire et en ayant « digéré » des pans de pratiques qu'il avait créés (la diversité des écrits, faire du sens, les BCD, les cycles, etc.) au prix de tensions insoutenables dans les pratiques de classe, qui s'étaient organisées à l'origine autour de la cohérence des seules pratiques d'alphabétisation.

Pour sortir des passions, l'AFL a adopté la posture scientifique : mener des recherches, publiées, reproductibles, vérifiables. Mais l'histoire des sciences et des idées le montre, l'accumulation de faits inexplicables⁵ par et en totale contradiction avec la théorie officiellement en vigueur ne suffit pas pour qu'elle prenne ces faits en compte, pour qu'elle modifie son corps doctrinaire ou qu'elle change ses pratiques.

« Lorsqu'une violente hostilité accueille une hypothèse intéressante et qu'elle se maintient même après que cette dernière a été effectivement confirmée, il faut lui chercher des raisons profondes, enracinées dans des penchants philosophiques et des démarches méthodologiques. »⁶

C'est pour cette raison que l'AFL, tout en analysant l'acte de lire, les conditions nécessaires à sa survenue, tout en inventant des outils et des dispositifs au service d'une pédagogie cohérente, mène une analyse socio-politique qui relie les pratiques dominantes en lecture avec les pratiques de domination : l'alphabétisation est un instrument sciemment utilisé pour ne pas donner accès à la lecture, statistiquement, seuls s'en sortent celles et ceux dont c'est déjà une pratique culturelle dans leur environnement.

● **Thierry OPILLARD (La présentation des 3 autres contributions paraîtra dans notre numéro 120 de décembre)**

⁵. Nous attendons toujours que les tenants de l'alphabétisation nous expliquent, en dehors du fait qu'ils seraient dotés de zones corticales ou de gènes spéciaux, comment des enfants apprennent seuls à lire avant 6 ans, sans aucunement s'appuyer sur un quelconque principe de correspondance alphabétique, comment des classes ou des écoles réussissent à produire des enfants lecteurs sans l'enseigner.
⁶. Stephen Jay Gould, *Les quatre antilopes de l'Apocalypse*, Seuil, 1995, 2000 trad. française, p.213