

1980, CINQ CONTRIBU- TIONS POUR COMPREN- DRE LA LECTURE (SUITE)*

—
Thierry OPILLARD

En 1980, l'AFL organise 3 journées d'études au cours desquelles 5 intervenants parleront de leurs domaines respectifs. Ces trois journées sont à l'origine de la parution d'un ouvrage, 5 contributions pour comprendre la lecture, transcription des 5 interventions et des débats qui les ont suivies.

—————
(*) lire la première partie dans notre précédent numéro (A.L. n°119, septembre 2012, pp 64-71).

70

EVELYNE ANDREWSKY, PATHOLOGIE ALEXIQUE, LES TROUBLES DE LA LECTURE SURVENANT CHEZ LES LECTEURS CONFIRMÉS

Lors de son intervention, Evelyne Andrewskey était chargée de recherche à l'INSERM, à l'hôpital Pitié-Salpêtrière. En tant que neuro-linguiste, elle étudiait les mécanismes psychologiques du langage, particulièrement ceux de la compréhension de l'écrit. Son intervention montre comment, à travers l'oralisation d'un écrit¹, la lecture ne pouvant s'assimiler à cette oralisation, on peut obtenir des informations sur le système de procédures à l'œuvre dans le cerveau dans les mécanismes de compréhension.

Elle donne comme exemple observable de la compréhension la réussite dans l'oralisation de phrases comportant deux homographes non homophones : « Tu as un as. » ou encore « Les poules du couvent couvent ». Ces phrases ne peuvent être correctement prononcées que si elles ont été préalablement comprises, c'est-à-dire lues.

Evelyne Andrewskey étudie des troubles alexiques apparus chez des lecteurs experts à la suite de lésions dans le cerveau. Ce ne sont pas des troubles liés à des lésions de l'appareil phonatoire ni des centres neurologiques qui le commandent. L'étude de ces troubles alexiques est un moyen indirect qui permet d'émettre des hypothèses ou d'établir des faits sur le fonctionnement du cerveau lors de la lecture. La lecture est un comportement

1. Bien d'autres manières de vérifier la compréhension existent et celle utilisée par Evelyne Andrewskey est celle qui requiert le plus de compétences, la plus difficile, donc celle qu'il est peu recommandé d'utiliser en premier à l'école. Rappelons ici qu'elle travaille avec des lecteurs experts.

complexe qui se caractérise par la convergence, la mise en synergie, la mise en action simultanée de diverses compétences. L'une ou plusieurs d'entre elles viennent à manquer et apparaissent des troubles observables.

Les quelques exemples qu'elle donne semblent, pour nous, enfoncer des portes ouvertes, mais seraient de bon aloi reçues par les tenants de l'alphabétisation. Il est nécessaire de les reprendre tant ils sont importants.

ALEXIQUES DE TYPE « DYSLEXIQUES PROFONDS »

Les dyslexiques profonds ne peuvent lire correctement ni lettres ni mots plus exactement, ce qu'ils énoncent à haute voix ne correspond pas aux mots écrits. C'est ainsi qu'ils énonceront par exemple **navire** au lieu de **bateau**, **belle** au lieu de **jolie**, ou encore **dort** à **poings fermés** au lieu de **dort profondément**.

On remarque immédiatement que ces malades n'énoncent pas des mots graphiquement ou phonétiquement voisins du mot écrit mais des mots appartenant à l'ensemble des mots de signification proche.

Autrement dit, il est indéniable que ces patients, bien qu'incapables de lire correctement à haute voix, déterminent cependant le sens des mots écrits ; les énoncés qu'ils produisent impliquent l'attribution préalable d'une signification au mot à lire (et non l'inverse) autrement dit, leurs énoncés sont médiatisés par la compréhension.

On aboutit à la même conclusion à partir de l'expérience suivante, faite sur des lecteurs normaux, bilingues anglais-français (cf. Coltheart, 1975) : On projette une liste au tachytoscope, mot par mot. Chaque mot peut être soit français soit anglais ; on demande de lire à voix haute le mot présenté. Par exemple, si on projette le mot anglais **horse** (cheval), les réponses des sujets se partagent entre le terme français **cheval** et **horse**.

Cette expérience, elle aussi, ne peut être interprétée qu'en postulant la médiation, par la compréhension, des énoncés produits : la lecture à haute voix n'est donc pas, dans les conditions que nous avons présentées, une conversion de l'écrit en énoncés ; mais un dérivé de la compréhension.

Posons directement la question : à part une oralisation mécanique sans réelle compréhension, comme on le fait facilement avec de l'italien, de l'espagnol ou du latin et comme on le fait difficilement avec de l'anglais, une lecture à voix haute correcte peut-elle être autre chose qu'un dérivé de la compréhension ?

ALEXIQUES « GLOBAUX »

L'examen des comportements d'alexiques dits « globaux » va nous indiquer quelques propriétés de la « signification psychologique » des mots. Ces malades sont incapables d'identifier lettres, mots ou phrases, présentés par écrit : ils n'énoncent rien, et ne comprennent pas l'écrit. Ils ne réussissent pas notamment les tests d'appariements images-noms d'objets, c'est à dire les tests les plus élémentaires de compréhension de l'écrit. Cependant, si on leur présente une liste de mots écrits telle que par exemple **bison**, **lapin**, **tigre**, **table**, **vache**, **singe** et qu'on leur demande de désigner ce qui ne va pas dans cette série, ils montrent sans erreur le mot « table ». Par conséquent, ces patients, qui ne « comprennent » pas les mots écrits, se servent cependant de certaines propriétés sémantiques de ces mots. Ce phénomène paraît indiquer que la détermination de ces propriétés est un préalable à la compréhension.

Comment ce préalable à la compréhension, cette activation de propriétés sémantiques profondes antérieures à la compréhension même, comment cela peut-il être mis en œuvre si l'attention du lecteur est focalisée sur la traduction grapho-phonologique ?

Des expériences conduites avec des sujets normaux amènent également à cette conclusion (cf. Andreevsky et al, 1978). On projette tachytoscopiquement des couples de mots à une rapidité telle que le lecteur n'a pas le temps de « lire » plus d'un mot². La majorité des sujets n'identifient ainsi que le premier mot de chaque couple projeté. Parmi eux, on place les deux suivants :

FILS	FILS
AIGUILLES	PÈRE

Les sujets, qui ne réussissent pas à identifier le 2^{ème} mot (**aiguilles** dans un cas, **père** dans l'autre) énoncent cependant [fil] dans le 1^{er} cas et [fis] dans le second.

2. Et donc bien sûr de les déchiffrer...

Cela démontre que ces mots non identifiés **aiguilles** ou **père**, dans cette expérience, donc non compris par les sujets, ont cependant influencé leur compréhension de l'item **FILS**.

En effet, les différences dans les énoncés de ce mot attestent des interprétations sémantiques qui lui sont données. Une fois encore, les lecteurs utilisent des propriétés sémantiques de mots écrits qu'ils n'ont pas identifiés !

Nous sommes loin, très loin, du laborieux déchiffrement demandé par l'école aux élèves. Rappelons ici que les déchiffreurs les plus véloce, limités au maximum du débit de la parole (10 000 mots/heure), même subvocalisée, ne seront jamais aussi performants que des lecteurs moyens qui lisent deux à trois plus vite et donc mettent en route des processus de traitement de l'information qui sont forcément d'une autre nature.

La compréhension des mots n'est ainsi pas réductible à la détermination de leurs propriétés sémantiques. Ceci peut paraître étonnant à première vue ; phénomène complexe, dépendant de nombreux facteurs et notamment des connaissances très générales (ou encore « connaissances du monde ») que possède le lecteur.

Un lecteur normal établit très bien par exemple les différences de sens du mot **étudie** entre :

- Françoise étudie l'anglais
- Dupont étudie l'anglais
- Chomsky étudie l'anglais
- s'il sait que CHOMSKY est un linguiste américain.

De même nous interprétons à chaque fois différemment le mot **ligne** dans :

- aller à la ligne
- garder la ligne
- suivre la ligne
- rester en ligne
- lancer la ligne
- être dans la ligne
- etc.

Ainsi, les travaux d'Evelyne Andreewsky illustrent d'une manière indirecte et néanmoins radicale cette loi générale de la communication qui énonce que les protagonistes de tout acte

de communication doivent avoir en commun avant de commencer à communiquer au moins 80% de leurs *back grounds* sur le sujet. Ceci est valable pour la lecture, moyen de communication différée, dans le temps et l'espace, où les 80% d'informations portent sur la nature du sujet dont il est question dans le texte, les circonstances qui ont amené à sa production, l'écrit lui-même et ses règles de fonctionnement comme mode de communication, etc.

Essayons de comprendre comment les « connaissances du monde » du lecteur peuvent être employées pour déterminer les interprétations correctes. Nous allons pour ce faire présenter d'autres aspects de la pathologie des alexiques : le comportement des alexiques agrammatiques, qui vont nous suggérer un mécanisme susceptible de retrouver les connaissances mémorisées.

On constate chez ce type de malades, en lecture à haute voix de mots présentés un à un, que seuls les verbes et les substantifs sont énoncés, à l'exclusion de tous les mots fonctionnels tels qu'articles, prépositions, conjonctions, etc. Comment les alexiques agrammatiques se comportent-ils pour la lecture à haute voix de phrases ? En première approximation, on peut dire qu'ils lisent mot à mot et n'énoncent que verbes et substantifs. Il faut ajouter que les tests psychologiques classiques de compréhension appliqués à ce type de malades, sont assez bien réussis. Ils semblent bien comprendre la plupart des phrases. Ils choisissent facilement, par exemple, entre les phrases :

La dame va chez le coiffeur.

et

La dame fait du bateau.

pour appairer avec l'image d'une dame devant la boutique d'un coiffeur. Par contre ces malades ont beaucoup de difficultés, et répondent pratiquement au hasard, si on leur propose des tests à choix multiples comme, par exemple :

Le cercle est à côté du carré.

Le cercle est au-dessus du carré.

Ils connaissent très bien les cercles et les carrés, mais les mots fonctionnels qu'ils ne peuvent énoncer à voix haute (**au-dessus** ou **à côté** dans ces exemples) ne sont pas davantage compris ; les tests fondés sur la compréhension de ces mots ne sont pas réussis. En résumé pour ces malades, les mots énoncés (substantifs et verbes) sont compris et ceux qui ne sont pas énoncés (mots fonctionnels) ne sont pas compris. Un problème se pose alors, en ce qui concerne la lecture des phrases par ces malades : en effet, beaucoup de mots de la langue peuvent appartenir à plusieurs classes syntaxiques selon l'endroit de la phrase où ils ont insérés :

Exemple : **Tu as un as.**

L'exemple du mot **as** montre qu'il faut désambiguïser syntaxiquement tels mots avant de pouvoir en donner un énoncé correct. Est-ce que les alexiques agrammatiques, bien qu'incapables d'énoncer ni de comprendre les mots fonctionnels écrits procèdent aux désambiguïssations syntaxiques ?

Soumettons, à ces malades des phrases telles que, par exemple :

le car ralentit car le moteur chauffe

Le mot **car** y figure une 1^{ère} fois en qualité de substantif, et une 2^{ème} fois en qualité de conjonction. Si l'alexique agrammatique lisait à haute voix cette phrase comme il énonce les mots présentés individuellement il énoncerait **car, ralentit, car, moteur** en éliminant les articles mais, et ceci constitue la preuve de la mise en œuvre par ces malades d'une désambiguïssation syntaxique, cette phrase est énoncée :

car ralentit moteur chauffe

Autrement dit, l'item **car** est correctement énoncé, en position de substantif et omis en position de conjonction ceci implique la mise en œuvre d'une désambiguïssation syntaxique. Tout se passe comme si une espèce de filtre syntaxique procédait au traitement différencié en lecture de certaines classes de mots, et ne «laissait passer» que les verbes et les substantifs.

Non content de procéder à toute une batterie reconnaissances sémantiques plus ou moins préalable à la compréhension, le cerveau procéderait donc aussi, et simultanément, à tout un travail d'estimation du poids syntaxique des mots et des expressions. À une vitesse, rappelons-le, largement supérieure au déchiffrement le plus véloce. On a donc affaire à une toute autre conception du fonctionnement du cerveau : pas une mécanique, pas un superordinateur, mais le fruit d'une évolution de millions d'années de tâtonnements et réussites évolutives qui ont intégré les réponses les plus optimales, les plus rapides, les plus économes, pour le rapport au monde le plus efficace possible.

Les travaux actuels sur les alexies, outre leurs différences de nomenclatures qui caractérisent diverses tentatives de modéliser le problème, montrent qu'ils ont malheureusement totalement digéré l'idéologie dominante intégrant à la lecture des comportements d'ordre phonologiques. Or, le plus étonnant, c'est que **la destruction accidentelle du « module de conversion grapho-phonologique » qui n'entraîne en rien l'absence de compréhension, donc, de lecture, et qui n'entrave en rien la possibilité d'oraliser un texte**,³ n'interroge pas sur son (in)utilité dans la lecture : mais est-ce possible de penser l'impensable ?

Pire, dans ces cas « d'alexie phonologique » (nous ne manquerons pas de relever l'oxymore...), les possibilités de traitement de l'information écrite s'appuyant sur la fréquence des mots, leur reconnaissance c'est-à-dire leur familiarité, leur étymologie, leur appartenance à une famille, sont vécues comme autant d'obstacles à la rééducation de cette alexie : il est presque écrit « c'est pas du jeu ! ». La preuve de l'inanité de la « *soi-disant* » *voie directe*, c'est que ces alexiques *n'arrivent souvent pas à lire les mots nouveaux et les non-mots conventionnels ou pro-*

3. Rééducation du langage écrit, Agnès Weill-Chounlamounry, See MPR- La Salpêtrière, 2008 <http://www.chups.jussieu.fr/polys/dus/durehabilitationneuropsychol/reeducalangageecritAChounlamounry.pdf>

*nonçables (par exemple mune)*⁴. Que c'est étonnant ! Mais cessons là, l'ironie est trop facile. La tristesse et la colère l'emportent quand on lit les procédés contorsionnistes employés pour « réparer » ces types d'alexies et le cocorico à propos de *l'augmentation de la vitesse de lecture de textes nouveaux de 34 mots/min à 44 mots/min* : traduisons, augmentation de 2 040 mots/heure à 2 640 mots/heure. Que d'ambition ! Passer de l'ânonnement très lent à l'ânonnement lent. Beaucoup d'épelés, peu de lus...

À plus de trente ans de distance, les travaux d'Evelynne Andreeswky n'ont pas pris une ride, la pertinence des faits relatés reste entière. Ces travaux n'étaient à l'époque que les prémisses d'un champ qui s'est considérablement développé, et qui a vu se mettre à son service un arsenal d'outils d'observation des plus sophistiqués qui n'en restent pas moins des moyens indirects d'observation (IRM fonctionnelle et autres caméras à positons).

Pour ce qui est de l'organisation de toutes ces sous-compétences à l'œuvre dans l'acte de lecture, à l'heure actuelle, la bataille fait toujours rage entre les tenants, assez simplistes pensons-nous, de leur organisation séquentielle et/ou computationnelle et les tenants d'organisations beaucoup plus complexes, à l'image de la complexité du cerveau, organisations de traitements simultanées et parallèles des divers niveaux d'information au service de systèmes intégrés et économes comme la nature a si bien su en créer.⁵

JEAN-SYLVAIN LIÉNARD, SYNTHÈSE ET ANALYSE DE LA PAROLE

Jean-Sylvain Liénard était maître de conférence au Laboratoire informatique pour la mécanique et les sciences de l'ingénieur à Orsay. La première partie de son exposé donne un certain nombre d'informations sur l'appareil phonatoire humain. La deuxième partie fait état du fonctionnement des machines (de l'époque) à

synthétiser la parole humaine à partir d'un texte écrit et des problèmes insolubles au niveau de la prosodie. Il est à noter, quand on entend les différents appareils actuels qui proposent de la parole synthétique, que ces problèmes ne sont toujours pas résolus. Dans la troisième partie, il évoque le problème inverse, l'encodage en écrit de la parole humaine, à l'époque très difficile. Depuis, des logiciels réussissent à encoder par écrit la parole humaine, de manière très performante. Cependant, transcrire de la parole n'est pas écrire, nous l'avons analysé en détail dans nos colonnes.⁶

Jean-Sylvain Liénard montre qu'il restera toujours des problèmes insolubles pour la machine : dans la communication orale où interviennent des processus irréductibles comme la compréhension, la décision, l'anticipation, le jugement, l'interprétation. Se penchant plus sur la lecture, il évoque comme une évidence que l'oral et l'écrit sont deux langages qui n'ont pas la même structure communicationnelle, pas les mêmes fonctions, pas les mêmes fonctionnements, et il le montre. Quels que puissent être les progrès permis par les algorithmes et la puissance des ordinateurs, les traitements statistiques et les ressources mathématiques mobilisées, ils ne changeront pas cette réalité : un texte écrit, si bien oralisé soit-il par un humain ou une machine, n'est pas pensé pour être dit, un oral, si bien retranscrit soit-il, n'est pas conçu pour être écrit et lu ; ces langages ressortissent de natures différentes, de logiques différentes, d'intentions différentes, jamais remplaçables indifféremment l'un par l'autre, jamais interchangeables.

4. La réadaptation de l'alexie acquise, Alexander P. Leff, Institute of Cognitive Neuroscience, National Hospital for Neurology and Neurosurgery, University College London <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/267/> 5. Voir notamment les travaux d'Alain Berthoz. 6. Cf. l'article *La dictée à l'ordinateur*, Actes de Lecture n°108 page 72.

EMILIA FERREIRO, GENÈSE ET FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME D'ÉCRITURE CHEZ L'ENFANT OU COMMENT NATURALISER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DANS UN ENVIRONNEMENT D'ALPHABÉTISATION.

Comment font les enfants pour se construire un système cohérent de transcodage entre le pan oral et le pan écrit de la langue, quand celle-ci est présentée comme un même objet, quand on lui dit qu'il y a homothétie entre les deux faces d'un même objet ? Eh bien, ils l'adoptent, ont-ils le choix, suivant une série d'étapes piagétienne, qu'Ana Teberosky⁷, de l'Université de Genève (qui remplaçait pour l'occasion Emilia Ferreiro), nous décrit. De là à affirmer que, dans ce contexte où tout le monde pense la langue de la même façon, qu'il n'y a qu'une voie et qu'elle est naturelle puisqu'on n'en observe pas d'autre, qu'on ne peut en observer d'autre, il y a un pas allègrement franchi. On ne voit jamais que ce qu'on veut regarder...

Pour réorienter le regard, nous attendons encore, en dehors de nos travaux, l'observation et la théorisation de la manière dont les enfants construisent la lecture et l'écriture dans un contexte d'utilisation linguistique réelle, c'est-à-dire sociale, fonctionnelle, complexe, dans un contexte où l'oral et l'écrit sont pensés comme des langages indépendants. Certes, les terrains sont peu nombreux, mais ils existent, tus, cachés, impensés, niés par l'institution.

Le livre ne présente pas les débats qui ont suivi l'intervention. Le matériel est-il tombé en panne ? La stupéfaction a-t-elle saisi les organisateurs au point qu'ils en ont oublié d'enregistrer ? C'est bien dommage car les débats ont dû être vifs : d'un côté les tenants de l'oralisme qui

se sentaient confortés dans leurs convictions par l'exposé, de l'autre les organisateurs qui ont compris, mais un peu tard, l'erreur de casting.

L'exposé d'Ana Teberosky, peut en lui-même être intéressant, d'un point de vue intellectuel. Mais la réalité est beaucoup plus complexe, voire d'une autre nature pour des enfants lecturisés. Il est évident que, même dans le contexte hispanophone où ces études ont été menées, des comportements économiques, liés à l'utilisation au moins partielle de la voie directe, ne manquent pas de s'établir dans le traitement de la langue écrite, particulièrement dans les milieux lettrés, et n'ont aucun rapport avec l'homothétie oral-écrit de la *doxa*. Il faudrait bien les expliquer.

Une question essentielle reste posée et demande une réponse sérieuse : comment expliquer que dans ce contexte d'univocité entre les lettres et les sons, là donc où il est théoriquement si aisé d'apprendre à lire et écrire, les taux d'illettrisme y soient les mêmes, à niveau socio-économique équivalent, que dans les contextes où le ratio phonèmes-graphèmes est élevé (France, Canada, Angleterre, USA) ? Comme si donc ces histoires de grapho-phonologie n'étaient pas un facteur explicatif. Qui plus est, comment expliquer que ces problèmes touchent les mêmes couches socio-économiques de la population, si ce n'est que la piste explicative a trait à des

⁷. Encore aujourd'hui, les travaux d'Emilia Ferreiro et Ana Teberosky font autorité dans le monde hispanique : il suffit de jeter un œil sur le contenu de la grande réforme du système éducatif espagnol de 2009 (<http://fr.scribd.com/doc/50618213/33/Los-aportes-de-Emilia-Ferreiro-y-Ana-Teberosky>). Cette réforme recèle une contradiction fondamentale qui ne semble pas prête d'être levée. Sous la poussée des résultats des évaluations PISA et des nouveaux paradigmes en lecture-écriture qu'elles mettent en avant, ces programmes proposent une nouvelle approche et intègrent des concepts comme le projet, l'interaction sociale pour apprendre, de nouvelles formes d'évaluation, de nouvelles formes de travail didactique dans la classe, lecture de textes réels, écriture avec de réels destinataires, mise en avant du sens, tout cela issu de l'observation des pratiques des pays qui réussissent comme par exemple la Finlande. Tout en gardant comme base l'enseignement alphabétique, même s'il est considérablement minoré, qui porte en lui la croyance erronée que l'oral et l'écrit sont la traduction en deux formes homothétiques d'un seul et même discours.

● à propos des évaluations PISA et de la lecture, relire notre analyse parue dans les Actes de Lecture : *Évaluations internationales : déplacement des lignes*. (www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL102/AL102p029.pdf)

● à propos de la lecture et de l'Espagne, 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)

problèmes économiques et sociaux ? Des problèmes de légitimité, de rapport au savoir, de pouvoir sur sa vie et son environnement.

Et enfin, il faudrait bien expliquer aussi ce phénomène pas si rare des enfants qui apprennent tout seuls à lire, très précocement, sans quelque utilisation des relations grapho-phonologiques. La paresse intellectuelle fera entrer ces faits dans la catégorie des mystères pour les uns, des dons pour les autres (souvent les mêmes...), ou des malades pour les autres en les qualifiant d'hyperlexiques. Révéleraient-ils, ces enfants, des données sur le fonctionnement du cerveau qui ne vont pas dans le sens de la pensée dominante ?

LES DÉBATS

Chacune des interventions des invités à ce colloque a été suivie d'échanges avec la salle. Ces contributions fonctionnent toutes, à des degrés divers et suivant des modalités différentes, comme autant de coins enfoncés dans le paradigme dominant de l'alphabétisation. Pour celles et ceux qui ont intégré le paradigme de la lecturisation, elles provoquent un sentiment de satisfaction, comme autant de preuves de l'inanité de la pensée dominante. Pour les autres, elles sont autant de grains de sable, d'arguments entrant en contradiction avec la cohérence qu'ils s'étaient construite. On sent dans les débats, les tensions, voire les conflits que cela génère.

La raison en est simple : l'AFL ne pose pas le problème de la lecture, de l'accès à la lecture, comme un problème technique à résoudre. Elle montre que, comme dans toute entreprise humaine, l'organisation dont s'est dotée la société pour transmettre un certain degré de maîtrise de l'écrit, se réfère, consciemment ou non, à une idéologie. La définition de ce qu'est la lecture, de ce qu'est son apprentissage, entre en cohérence avec la représentation du monde qu'on s'est construite.

Ainsi, les propositions de formes alternatives d'apprentissage, quel que soit l'objet de cet apprentissage, génèrent des tensions et des résistances, et pour ce qui est de la lecture, à deux niveaux chez les enseignants. Tout d'abord, le raisonnement intellectuel est pris en défaut quand on découvre que la lecture, ça ne fonctionne pas comme on pensait que ça fonctionnait. Et ensuite, le sens éthique et la conscience professionnelle sont douloureusement atteints quand on s'aperçoit que le travail d'alphabétisation qu'on mène, sérieux, rigoureux, abondant, est en fait pensé par d'autres, au service d'idées et d'intérêts qu'on croyait combattre par ailleurs. Donc, l'AFL s'est retrouvée, tout au long de son existence, comme Freinet à son époque, combattue par les forces conservatrices et on comprend pourquoi, mais aussi par les «forces émancipatrices» qui n'avaient pas fait l'analyse que les méthodes de lecture sont des outils au service de la domestication de la masse de la population.

Avoir raison tout seul, est-ce avoir raison ? Les bonnes âmes tenantes du consensus diront non. Mais l'histoire politique, sociale, scientifique regorge d'exemples contraires. Il ne tient qu'à notre travail et notre ténacité d'en faire partie. Il ne tient qu'à nos écrits et nos recherches pour contrer le *tsunami* conservateur, illustré par l'épisode De Robien dont l'ensemble du système scolaire souffre encore au quotidien.

Thierry OPILLARD