

lecture

Quelques textes, officiels ou non, parus dans notre revue ou pas, et quelques «discours» entendus ça et là, ont inspiré la réflexion de Paule Bichi sur l'actualité pédagogique.

UN LEURRE DE QUALITÉ

Paule Bichi

Les lectures comparées de la prose de l'ONL et de celle, plus administrative, du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (numéro spécial du 26 août 1999) révèlent sans aucun doute possible la filiation de celle-ci à celle-là pour ce qui concerne le français au cycle 2. Comme le fait remarquer Jean Foucambert dans l'éditorial du n°68 des Actes de Lecture, les ministres n'ayant pas à être des spécialistes de l'enseignement de la lecture, il est légitime qu'ils aient recours à des spécialistes.

On pourra regretter toutefois, à l'instar d'autres observateurs, qu'il soit fait appel, en matière d'enseignement de la lecture, à des spécialistes dont la spécialité n'est pas précisément la pédagogie de la lecture, mais s'exerce dans un champ qui, pour être voisin (psychologie ou linguistique notamment) n'en est pas moins différent.

Outre les bricolages que ces spécialistes sont amenés à réaliser du fait de leur méconnaissance des acquis de la recherche pédagogique, l'accréditation de qualité que constitue une nomination ministérielle¹ fait perdre de vue que ces experts ne représentent pas la totalité des recherches qui dynamisent leurs propres champs scientifiques et qu'en conséquence, ils ne véhiculent pas des principes unanimement admis par l'ensemble des chercheurs qui en composent les différents courants.

Pourtant, la façon presque outrancière à force d'être flagrante avec laquelle l'Observatoire National de la Lecture et, avec lui, les rédacteurs du B.O. cherchent à faire croire à une vérité scientifique en matière d'apprentissage de la lecture, questionne. Existerait-il en pédagogie un dogmatisme, une pensée rappelant le Moyen-Âge ? Devrait-on craindre en pédagogie, comme c'est déjà le cas en économie ou en politique, que la pensée scolastique s'imposât de nouveau et que ce qui ne devrait pas être n'existât pas ?²

Au terme de l'article *Un coup pour rien* paru dans les Actes de septembre 1999, J. Fijalkow analysant la dernière publication de l'Observatoire National de la Lecture³ aborde ce qui lui semble être le point le plus critiquable : la remise en cause explicite de la liberté pédagogique des maîtres assortie de propos tantôt felleux tantôt autoritaires en guise de justification.

À première vue cette question de la liberté pédagogique fait l'objet d'une prise de position différente dans le texte du B.O. qui donnera, après consultation, naissance aux nouveaux programmes⁴. À plusieurs reprises on y trouve affirmé que *quelle que soit la méthode librement choisie par le maître* (p.6), *en respectant la variété des options pédagogiques* (p.4) il est question d'élaborer un *outil complet* (p.3) susceptible *d'apporter une aide aux enseignants* (p.5).

Avant d'aller plus loin on ne s'empêchera pas de penser que la démarche adoptée par le ministère consistant, par le truchement d'une consultation, à obtenir la coopération du corps enseignant sans passer par les rouages habituels de gestion de l'institution, il n'est pas envisageable de poser d'autre préalable que sa liberté. Pourtant, la liste des objectifs et recommandations révèle l'esprit du texte bien plus sûrement que les principes généraux ou que le préambule dont on a pris soin d'affubler la partie concernant le français.

Le document, dans sa volonté d'encadrer l'apprentissage de la lecture, présente une liste précise, claire et exhaustive de contenus à enseigner. Les rédacteurs ont pris soin de l'organiser en une progression destinée à faire respecter un ordre particulier qui hiérarchise les activités préconisées et fixe l'année du cycle où elles doivent être réalisées. Ce qu'ils affirment implicitement c'est, d'une part, une

¹ C'est le cas des membres de l'O.N.L. et du Conseil National des Programmes.

² D'après les propos de Günter Grass dans *Que peut la littérature ?*, Le Monde Diplomatique, novembre 1999.

³ *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1. analyses, réflexions et propositions)*. Odile Jacob, 1998.

⁴ BOEN du 26.08.99, p.3 « à l'issue de cette consultation... de nouveaux programmes seront rédigés ».

conception exclusivement béhavioriste de l'apprentissage et d'autre part, la pulvérisation de la notion de cycle pourtant inscrite dans la loi d'orientation de 1989.

Niant les évolutions pédagogiques des 20 dernières années, l'apprentissage de la lecture est ainsi remis au rang de mémorisation d'une mécanique de déchiffrement : disparues les quelques avancées que l'on pouvait se réjouir de lire dans les I.O. de 1995 ; *exit* la compréhension, *exit* le rôle du contexte, *exit* la lecture de textes longs et à la trappe la notion même de compétences de lecteur. On a le sentiment d'une volonté de reprise en mains comme s'il était urgent de mettre un terme à une dérive, comme si l'insupportable échec en lecture que constatent toutes les statistiques était produit par une généralisation galopante et incontrôlable du travail exclusif sur le sens et la complexité des textes⁵. La philosophie de ces I.O. est celle d'un retour en arrière *une tentation passéiste une dérive poujadiste*⁶ qui s'articule autour de trois procédés :

- l'emploi du ton de l'évidence
- l'évacuation du sens au bénéfice d'une soi-disant technique qui occupe toute la place
- l'hymne à la simplicité citée 8 fois en 4 colonnes : tout doit être simple, *les exemples, les compétences, le vocabulaire, les formes verbales, les constituants sonores, les éléments orthographiques...*

Si l'on admet avec Bachelard que le simple c'est le simplifié, on ne peut qu'être révolté par la simplification que subit ici l'acte de lire. S'il est louable au début de l'apprentissage de ne pas en rajouter dans la difficulté, rien ne saurait justifier que sous ce prétexte on fasse acquérir sciemment des comportements simplistes et réducteurs d'un acte dont la maîtrise dans toute sa complexité sur-détermine la réussite scolaire et plus encore l'appartenance à une catégorie de citoyens capable de penser son rapport au monde.

C'est encore sans contester leur liberté pédagogique mais toujours sous le couvert de la vérité, comme telle incontestable, que les auteurs, se plaçant sur le registre de l'affirmation péremptoire qui ne souffre pas la réplique, adressent aux enseignants une longue litanie d'injonctions qui sonnent comme autant de sommations :

le maître conduit, poursuit, approfondit, dispense, veille à faire acquérir, fait repérer, lit, consolide, exerce la mémoire, s'assure, amène...

L'élève au centre du système a vécu. Voici venu le temps où prime l'activité du maître : l'enseignement vous dis-je, l'enseignement ! Car, si l'on n'est jamais sûr de ce qu'apprennent

les élèves⁷ au moins le sera-t-on de ce qui leur est enseigné.

Le B.O. du 11 novembre 1999 fixe un calendrier et définit une procédure poussive d'organisation de la consultation des équipes pédagogiques. Ces modalités tardives confirment le jugement que certains acteurs (praticiens, chercheurs, Mouvements d'Éducation Nouvelle) ont commencé d'exprimer : cette consultation n'est rien d'autre qu'un simulacre. Elle n'est, hélas ! pas destinée à ouvrir un vaste chantier d'information et de formation, encore moins, on aurait pourtant pu aller jusque là s'agissant de la formation des générations futures, une réflexion citoyenne élargie.

Les participants à la conférence débat dont le SNUipp a pris l'initiative à Marseille le 27 novembre se sont d'ailleurs tous exprimés sur ce point.

Samuel Johsua (Université de Provence), approuve l'insistance, dans toutes les disciplines, sur les aspects techniques et instrumentaux. Il regrette toutefois que l'intentionnalité de ce choix ne soit pas revendiquée. Yves Chevillard (IUFM Aix-Marseille), regrette que les I.O. ne soient pas un véritable Pacte National d'Instruction issu d'un débat sociétal. Il s'étonne que dans le système fondé comme il l'est sur une culture de l'autoritarisme et de l'obtempération, on prenne la peine d'une consultation pour s'assurer la coopération des exécutants. Roland Goigoux (IUFM Auvergne) se désole de la dérive libérale qui, se défiant sous prétexte d'une plus grande autonomie, des intermédiaires que sont IEN, formateurs et chercheurs, fait peser toute la responsabilité des choix sur les seuls enseignants.

Mais dans leur ensemble les participants apprécient le recentrage des programmes sur les contenus à enseigner au détriment des compétences jugées trop ambitieuses et se félicitent que l'on revienne à la *réalité des disciplines*, le débat consistant alors à définir les savoirs qui doivent être transmis durant la scolarité obligatoire. Pierre Boutan (IUFM Montpellier) quant à lui, juge sévèrement l'attitude

⁵ VIOLET M., *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1*, A.L. n°67, sept. 99.

⁶ Respectivement, S. Johsua et Y. Chevillard, lors de la conférence-débat *De 2 à 10 ans, quels savoirs enseigner ?* organisée à Marseille le 27.11.99 par le SNUipp.

⁷ *La maîtrise de la langue*, CNDP, 1992, pp.58-59.

ministérielle qui invalide les I.O., 4 ans seulement après leur publication. Il est vrai que les textes officiels se succèdent à un rythme soutenu depuis la loi d'orientation de 1989⁸. N'ayons pas la naïveté d'y voir le seul souci politique qu'ont parfois les ministres de marquer l'alternance.

Les recherches que conduit l'AFL dans le cadre de l'INRP⁹ ont montré que les voies directe (orthographique) et indirecte (grapho-phonologique) sont présentes dès le début de l'apprentissage de la lecture et se développent en parallèle du fait du caractère alphabétique de l'écrit. La voie directe (orthographique) est celle du traitement de l'écrit dans le processus de lecture. L'AFL postule que c'est cette voie qui doit être privilégiée laissant la voie indirecte apparaître en écho comme conséquence de la fréquentation par le lecteur d'un écrit alphabétique et non comme moyen d'entrer dans cet écrit¹⁰. Depuis plusieurs décennies l'AFL diffuse cette idée et travaille à l'élaboration de la pédagogie qui lui correspond : celle qui donne accès à des pratiques expertes de lecture.

En cherchant à imposer l'enseignement de la seule voie indirecte, le B.O. met hors la loi les maîtres qui justifient, la liberté pédagogique ne *s'usant que si l'on ne s'en sert pas*, d'un choix différent. Pourtant, tous les enseignants qui le mettent en oeuvre, engagés ou pas dans des recherches avec l'AFL, constatent qu'enseigner la lecture experte dès le début provoque aussi l'apprentissage des procédures à l'oeuvre dans la voie indirecte. Or, on ne peut plus s'illusionner sur la nature du rapport qui lie les pratiques pédagogiques en cours dans la majorité des classes visant à faire maîtriser la combinatoire à l'aide d'un manuel scolaire¹¹ aux résultats constatés chez les élèves à l'entrée en 6ème dont la majorité ne maîtrise pas les compétences remarquables¹². Nous sommes là face à un rapport de cause à effet, l'effet agissant à son tour sur la cause puisque, en l'occurrence, on voudrait nous convaincre qu'il est nécessaire et suffisant d'améliorer les façons de faire en ne se consacrant plus qu'à ce qui y serait essentiel. Ce que prouvent les statistiques officielles c'est que la lecture savante n'est pas, comme l'ont prétendu les auteurs de *La maîtrise de la langue*, la conséquence naturelle de la pratique systématique du code graphophonétique¹³.

L'AFL ne peut accepter le texte des futures nouvelles I.O., parce qu'il aura pour conséquence d'éradiquer des classes maternelles et élémentaires les pratiques expertes du recours à l'écrit. L'AFL n'accepte pas ce texte parce qu'elle défend l'idée que l'apprentissage porte la marque des conditions dans lesquelles il se réalise. Apprendre à lire dans

les conditions qu'il définit, c'est apprendre la passivité face à l'écrit, se satisfaire de l'immanence du texte, acquérir des schèmes d'où sont absentes les investigations qui fondent la lecture : réflexion sur le point de vue, l'implicite, le fonctionnement et les effets produits par le texte, le réseau dans lequel il s'insère ... C'est apprendre du même coup l'obéissance, la soumission à ce maître tout puissant qui *conduit, dispense consolide et exerce* (de force ? à leur place ? à leur insu ?) *la mémoire des élèves*. Ainsi s'élabore le moyen de l'exercice effectif d'une violence symbolique qui réalise ce que Pierre Bourdieu décrit comme *le produit d'un travail incessant* (donc historique) *de reproduction auquel contribuent des agents singuliers* (ici le maître) *et des institutions* (ici l'école par les conditions de l'apprentissage qu'elle impose)¹⁴.

Dans ces conditions, l'élève est délibérément installé dans la position subalterne du liseur désigné en grec par le terme cru de *katapugon* (enculé), parce que sa lecture exclusivement orale, destinée à un auditoire, l'oblige à respecter le texte à la lettre au point d'être en position d'infériorité par rapport au scripteur dont il devient le serviteur¹⁵. Comment sérieusement imaginer qu'ainsi assujetti, lors même de sa rencontre fondatrice avec l'écrit, l'élève concevra seul et de façon autonome les moyens de l'interprétation des textes qui feront de lui un lecteur ? Se contenter, ainsi que le préconise le texte du B.O., de faire accéder au système de l'écriture comme mise en oeuvre d'un principe alphabétique qui transcrit de l'oral que l'on oralise à nouveau c'est empêcher que l'esprit s'applique à *l'étude d'un texte statique libéré des conditions dynamiques de l'énonciation*¹⁶. C'est empêcher

⁸ 1989, loi d'orientation et projets d'école - 1991, les cycles - 1995, programmes de l'école primaire - 1999, documents d'application des programmes de l'école élémentaire - 1999, instructions pour l'école maternelle.

⁹ 93-94, Chenouf, Foucambert, Goigoux, Violet.

¹⁰ *La leçon de lecture au cycle 2*, AFL

¹¹ Rapport de l'Inspection générale 1995

¹² Enquêtes de la DEP 1990 et 1997

¹³ *op. cit.* 7

¹⁴ BOURDIEU P., *La domination masculine*, Seuil, 1998.

¹⁵ *Dépassé le livre ?* Lucien Sfez, Le Monde Diplomatique, décembre 1999.

¹⁶ GOODY J., *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Ed. de Minuit, 1979

que l'apprenant construise ce que Jack Goody nomme *l'outil approprié à l'exercice de la rumination constructive* : la raison graphique, l'écrit comme outil de pensée puisque, pour le dire avec Paul Virilio, il faut écrire pour savoir ce que l'on pense.

L'AFL n'acceptera pas ce texte parce qu'il constitue une tentative insupportable, le contenu des autres champs disciplinaires également organisé en une liste resserrée de connaissances à mémoriser¹⁷ le confirme, d'opérer une transformation du monde par la manipulation des enseignants et des élèves. Sa finalité tient dans la volonté de définir les connaissances essentielles que l'école se doit de transmettre à tous les élèves et dont on trouve la justification dans *La charte pour bâtir l'école du XXIème siècle*¹⁸. Celle-ci s'ouvre en effet sur l'affirmation que *l'entrée de plain-pied dans la mondialisation et l'émergence des nouvelles technologies de la communication posent d'une manière nouvelle le problème de l'apprentissage des savoirs fondamentaux*¹⁹. Le texte des documents d'application du B.O. du 26/8/99 n'est rien d'autre que la mise en oeuvre du premier des trois points sur lequel la charte s'articule : *l'élaboration progressive et collective de nouveaux programmes pour des temps nouveaux, centrés sur le thème apprendre à parler, lire, écrire, compter*²⁰.

Le débat sur les contenus théorisé par d'éminents spécialistes de l'éducation consiste, en rebondissant sur l'inquiétude des enseignants fragilisés par les difficultés dans lesquelles ils se débattent avec leurs élèves, à cautionner scientifiquement l'idée que la complexité des tâches d'enseignement rend cette mission impossible, sauf à réduire le nombre et la difficulté des notions qui sont transmises. Cette problématique s'attache à élire le plus judicieusement possible, parmi les savoirs savants, ceux qui seraient immanquablement opérationnels dans le corps social, et les constitue en savoirs minimums que nul ne doit ignorer. C'est le principe de délégation par lequel l'école de Jules Ferry²¹, *lieu séparé des savoirs séparés*, fut une formidable entreprise de verrouillage politique destiné à clore l'ère des révolutions afin de maintenir le *statut quo* d'une société qui se reproduit²². Ce principe dissimule que ce qui se joue, dans l'accès au Savoir, c'est précisément qu'il permet de penser la transformation du monde. Mais en l'occurrence les choix sont faits, et on ne risque rien à affirmer que c'est de mondialisation dont il est question.

Ce mot, fortement connoté appartient au lexique économique *fait pour l'essentiel d'euphémismes*²³ et de poncifs dont se compose le message néo-libéral. La Charte ainsi que tous

les discours qui prétendent, en le modernisant, rendre plus juste parce que plus performant le service public d'éducation invoquent la mondialisation comme un prétexte, *un mythe justificateur*²⁴ qui sert toujours à faire accepter comme naturelle la mise en coupe réglée des activités humaines à des fins de profits financiers privés. Aujourd'hui l'économie transnationale, organisée par les instances financières internationales (FMI, Banque mondiale...) au bénéfice de l'oligarchie mondiale, contraint l'Etat-nation territorial, *institution majeure et quasi-universelle depuis 1945 qui assure des fonctions irremplaçables de redistribution des revenus via les transferts sociaux (éducation, santé...), à abandonner ses missions de service public au profit du marché*²⁵. L'intérêt immédiatement évident, s'agissant du plus gros poste budgétaire de l'Etat, c'est la baisse de la pression fiscale sur les entreprises et sur les hauts revenus, considérée par la doctrine capitaliste comme l'un des facteurs d'accroissement des profits.

En s'appuyant sur l'idée bien admise d'un socle commun de savoirs fondamentaux, les I.O. s'appliquent à donner le sentiment qu'on n'a pas affaire à la rationalisation d'un choix idéologique mais-que-tout-cela-va-de-soi-pour-le-plus-grand-bien-de-tous. Dans les années trente déjà, Célestin Freinet mettait en garde contre *l'hypocrite illusion d'une école qui concilierait, par sa neutralité, toutes les théories pédagogiques et sociales, d'une école au service des enfants alors qu'elle n'est en réalité, comme toutes les écoles, qu'un service exclusif de la classe qui l'a créée et qui l'administre*²⁶.

¹⁷ en particulier en histoire et en éducation civique.

¹⁸ BOEN hors série du 26.11.98

¹⁹ *op. cit.* 18

²⁰ *op. cit.* 18

²¹ FOUCAMBERT J. *La délégation*, in A.L. n°62, juin 98. CHENOUF Y., FOUCAMBERT J., *Les collégiens, des formateurs dans la cité*, in A.L. n°65, mars 99

²² FOUCAMBERT J., *L'école de Jules Ferry*, Retz, 1986.

²³ BOURDIEU P., *Contre-feux*, Ed. Raison d'agir, 1998.

²⁴ *op. cit.* 23

²⁵ HOBBSBAWM Eric J., *L'âge des extrêmes. Histoire du court XXème siècle*, Ed. Complexe, 1999. Pour la description de ces mécanismes, lire entre autres Hans-Peter MARTIN et Harald SCHUMANN, *Le piège de la mondialisation* (Actes Sud, 1997) et Michel BAUD, Olivier DOLFUS, Christian GRATELOUP, *Mondialisation. Les mots et les choses* (Ed. Karthala, 1999)

²⁶ FREINET C., *L'éducateur prolétarien*, 1930

Pour la classe dominante il y a un autre intérêt directement lié à la théorie des savoirs fondamentaux. C'est la possibilité de s'attaquer à la gratuité fondamentale de l'école républicaine. Il s'agit d'instituer une école minimaliste pour accueillir les enfants des pauvres. Une école d'Etat pour former, à bas prix, le réservoir de travailleurs peu qualifiés dont le capitalisme a toujours besoin et assurer, dramatique involution qui cependant justifie son existence comme service public minimum, le contrôle de ces nouveaux prolétaires afin d'empêcher que ne renaisse l'ère des révolutions. Enfin, elle laisse le champ libre aux entreprises privées conceptrices de cédéroms dits éducatifs, qui ont déjà commencé à nous convaincre de l'inévitable efficacité de leur école virtuelle et qui n'ont d'autre but-intérêt que de vendre cher un savoir intentionnellement raréfié²⁷.

Dans la lutte que les citoyens ont commencée contre les effets de la mondialisation, il ne s'agit pas seulement d'éviter la marchandisation généralisée des mots et choses, des corps et des esprits, de la nature et de la culture²⁸, il s'agit surtout de mettre en mouvement des valeurs militantes qui imposeront une certaine idée de l'humanité. Dans le post-scriptum au *Labyrinthe de la solitude*²⁹ qu'il écrit en 1969, Octavio Paz interpelle les mexicains sur leur capacité à concevoir un modèle de développement qui sera leur version à eux de la modernité.

Au début de cet an 2000, emblématique d'un futur que le présent vient de rattraper, sa question concerne l'ensemble de l'humanité : allons-nous être capables de penser une société qui ne soit pas fondée sur la domination d'autrui et qui ne nous mène ni aux frigidités policières de l'Est ni aux explosions de nausée et de haine qui interrompent le festin de l'Occident ?²⁹.

Trente ans après, elle reste posée.

Paule BICHI

L'homme descend du signe

- AH, GUE NON !

L'homme descend du singe. « *Et plus ou moins vite...* »¹. L'homme a certes d'abord crié, puis parlé, avant de dessiner, puis d'écrire. De la même manière, le fœtus est d'abord sensible aux vibrations acoustiques, avant d'être, nourrisson, sensible aux vibrations lumineuses. Certes il « entend »² avant de voir, il s'écrie avant de s'écrire.

Toutefois, « *à l'heure actuelle, une cinquantaine de chimpanzés dans le monde connaissent [le langage visuel] des signes et peuvent ainsi communiquer à double sens avec les humains* »³. Mieux, « *les chimpanzés [continuent] à converser entre eux* » dans cette langue et des mères l'enseignent à leurs petits⁴. « *La guenon Lana commande des signes [lexigrammes, par l'intermédiaire d'un ordinateur] qui n'ont pas forcément de sens en eux-mêmes, mais dont l'association peut prendre du sens* »⁵. Alors que, bien entendu (ou bien vu ?), ces chimpanzés sont recalés à l'oral (de ces mêmes humains)⁶. Puissance et revanche de la communication idéovisuelle ? Ne dit-on pas : « *Je vois très bien ce que vous voulez dire...* » ?

Le signe, c'est ce qui fait que ça signifie. C'est la trace, le « mis pour » quelque chose d'absent. Signer, c'est laisser sa trace, sa représentation. Se signer, c'est marquer la trace du grand absent. Le champ du signe, pour l'homme, est tout le contraire de son chant du cygne : si cet oiseau ne chante pas, « c'est bon signe, signe que vous pouvez signer »⁷ le tableau, c'est signe que vous pouvez l'« encadrer ».

Le signe, c'est bien ce qui caractérise l'homme, ce qui le fait être homme. Les signes, il les imagine, il les rêve, il les songe. Oui, aujourd'hui

l'homme descend du signe,
l'homme descend du songe,
l'homme descend des Synge⁸.

Jean-Pierre LEPRI

¹ Selon Sacha Guitry. Ce texte est inspiré de la lecture de Bernard Golse, « Les débuts de la pensée » in Michel Soulé et Boris Cirulnik (et alii), *L'intelligence avant la parole*, E.S.F., 1998.

² En réalité, il s'agit d'une sensation tactile, transmise par l'eau - ce qui explique que les poissons « entendent » sans oreilles - laquelle n'est jamais, après tout, qu'également acqueuse, dans sa partie sensible (l'oreille interne).

³ Bernard Golse in *L'intelligence avant la parole*, op. cit., p. 85. Les mêmes données figurent dans Jean Paul Dufour « Au commencement était le verbe » in *Le Monde*, 8-9 août 1999, p. 8.

⁴ Op. cit., p. 86 et note 3 ci-dessus.

⁵ « Par exemple : elle ne connaissait pas certains fruits. Elle ne mangeait que des pommes et elle connaissait la gamme des couleurs. Un jour en parlant d'une orange, elle a demandé aux expérimentateurs : *Quelle est donc cette pomme orange ?* ou bien à propos d'un canard, elle l'a désigné par l'association *poulet-eau* », op. cit., p. 86.

⁶ « Mieux » que les chimpanzés, les bonobos « où des groupes différents se mêlent sans se combattre, où la plus grande réussite intellectuelle semble être la sensibilité aux autres. » (Cf. Frans de Waal et Frans Lanting, *Bonobos ou le bonheur d'être singe*, Fayard, 1999, 220 p.)

⁷ « Si l'oiseau ne chante pas, c'est mauvais signe, signe que le tableau est mauvais. Mais s'il chante, c'est bon signe, signe que vous pouvez signer... », Jacques Prévert, « Pour faire le portait d'un oiseau ».

⁸ L'un, Richard Laurence Millington Synge, biochimiste anglais né en 1914, obtint le *Prix Nobel* de chimie en 1952. L'autre, John Milkington Synge, dramaturge irlandais, 1871-1909, est notamment l'auteur de *Le Baladin du monde occidental*.

²⁷ Lire *Le savoir séquestré*, dossier du Monde Diplomatique, Janvier 2000

²⁸ RAMONET I. in *Le Monde diplomatique*, décembre 1999.

²⁹ Octavio PAZ, *Le labyrinthe de la solitude* suivi de *Critique de la pyramide*, Gallimard, 1972.