

lecture

En faisant de l'échec dans l'apprentissage de la lecture un problème génétique et de santé mentale, la dyslexie est à nouveau à l'ordre du jour.*

Laurent Carle est psychologue scolaire. Il reproche à la psychologie scolaire, en se détournant de la pédagogie, « de ne pas empêcher l'institution scolaire de se blottir dans les bras de la médecine ». Pour lui, la dyslexie est « un ensemble de symptômes significatifs d'indigestion grave due à un excès de déchiffrage par gavage » car, pour ne pas apprendre à lire à des enfants, ce n'est pas telle ou telle méthode qui est inefficace, c'est l'enseignement lui-même, c'est l'enseignement méthodique des règles dites de lecture. La dyslexie et ses traitements médico-pédagogiques spécifiques sont les palliatifs extrascolaires d'un hyperfonctionnement scolaire : le recours systématique à l'enseignement pour initier les jeunes Français non alphabètes à la langue écrite sans communication dans un contexte exclusivement didactique. La médicalisation de cet « enseignement de la lecture » ne résout pas les difficultés des non lecteurs mais détourne les acteurs scolaires des missions pédagogiques qui leur incombent, en produisant un transfert progressif de compétences. Est-il encore légitime et pertinent d'enseigner le déchiffrement à des élèves qui ont si grand besoin de mettre du sens sur leurs apprentissages ?

* voir le rapport au ministre de J. Charles Ringard (A.L. n°72, déc. 2000, p. 11) et nos éditoriaux des n°76 et 77.

L'avenir d'une confusion

La psychologie scolaire, plus fascinée par la psychopathologie que par la psychopédagogie, a souvent flirté avec la psychiatrie et boudé la pédagogie, comme si elle était un peu honteuse de ses origines scolaires. Pareillement, les fréquentations de la psychanalyse d'enfants ne furent pas plus pédagogiques. Mais, à sa décharge, elle n'est pas issue de l'école. La pédagogie mal connue, peu pratiquée traîne

depuis longtemps le statut d'enfant bâtard et marginal de l'institution. Faute de rencontrer de vrais pédagogues dans l'école, on tend à accorder l'appellation à tous ceux qui enseignent. On désigne par habitude tous les professeurs par le terme de pédagogues, y compris ceux qui, ouvertement conservateurs, refusent la pédagogie au nom de la culture. Les différences sont pourtant visibles. Le maître pédagogue enseigne peu à des chercheurs actifs et interactifs. Il ne conçoit pas qu'il puisse exister une frange d'élèves qui ne relèveraient pas de ses compétences. Le maître professeur expose la connaissance à des auditeurs qui se doivent d'être silencieux et passifs quand ils ne sont pas invités à lui donner la réplique. Il se déclare incompetent pour les élèves qui ne « suivent » pas. Les enfants du pédagogue, bénéficiaires du droit à l'erreur sans condition, se lancent dans des recherches auxquelles le maître participe pour une part. Le professeur donne et surveille des devoirs d'application et de contrôle de ses leçons à des élèves qui n'ont pas droit à l'erreur. L'un est un entraîneur sélectionneur qui prépare ses poulains à une compétition en faisant très tôt des pronostics, l'autre un éducateur qui accompagne ses apprenants sur les chemins de la connaissance motivée pour elle-même et désintéressée en ce qui concerne les privilèges qu'elle permettrait de décrocher. Selon les orientations des maîtres rencontrés dans leur parcours scolaire, les élèves développeront des comportements d'apprentissage et des conduites cognitives fort différents. La recherche, la théorie et la pratique en psychologie de l'éducation devraient en tenir compte. Néanmoins, la formation scolaire est la seule activité productive qui donne lieu à l'évaluation des produits en cours d'élaboration, comme s'ils étaient finis. En face d'acquisitions momentanément inachevées ou imparfaites, le processus de production et les procédés de transmission ne sont jamais analysés. On examine exclusivement le produit comme s'il était génétiquement porteur de ses vices de fabrication. En portant la psychologie scolaire sur les fonts baptismaux, Henri Wallon, médecin psychologue et pédagogue, souhaitait pourtant que les psychologues apprécient les conséquences psychologiques des méthodes éducatives. À ce jour, ses vœux ne sont pas exaucés.

Dans ce contexte de rareté pédagogique, la psychiatrie s'est attribué le traitement de l'échec scolaire, baptisé troubles de l'apprentissage. En ce début du XXI^e siècle, ce monopole psychiatrique de la psychopathologie scolaire est remis en question par la médecine somatique : les troubles « mentaux » ont tendance à être rebaptisés *handicaps individuels*. Spontanément ou contrainte, la psychologie scolaire s'était fait une spécialité du dépistage et de l'analyse de l'échec des individus, méprisant la contribution à l'action pédagogique et aux actes didactiques dans l'institution. Pour se rapprocher de la psychologie clinique, titrée, « qualifiée » et reconnue, elle a

gommé ce qui aurait pu devenir sa spécificité et son originalité : l'aide au changement dans une institution fascinée par son passé (plus mythique que réel) et affolée par les réformes. La résistance au changement y est si forte que, dans la longue cohorte des hommes qui ont défilé au ministère, les deux seuls qui aient sincèrement souhaité changer l'école et courageusement voulu rompre avec l'immobilisme ont dû plier bagage.¹ En réalité, l'échec massif n'est que le révélateur des dysfonctionnements d'un système ancien qui, pour survivre et durer, s'accroche à un mode de fonctionnement invariable qui donna satisfaction dans le passé mais que les changements intervenus dans son environnement ont rendu inadéquat. Cependant, si on observe le système de l'intérieur, il apparaît moins comme un lieu d'éducation collectif, comme l'institution de transmission de la culture, que comme l'organisateur d'un concours national ouvert à tous les Français de 6 ans et obligatoire. Les épreuves se dérouleraient sur une période de 10 années, au cours desquelles les inaptes et les médiocres seraient vite éliminés, relégués hors compétition et à l'issue desquelles les meilleurs concurrents disputeraient diverses finales. Sous cet angle, il faut convenir que l'école accomplit bien sa mission et, s'agissant des perdants, le mot défaite convient mieux que celui d'échec. Dans cette perspective, l'assistance médicale aux concurrents malchanceux et aux accidentés du circuit, même rémunérée, s'avère œuvre humanitaire à financer sur fonds publics. C'est ce à quoi nous sommes en train de venir, avec réalisme. Confrontés à des missions antagonistes, enseigner et sélectionner, instruire et éliminer, dont les priorités ne furent jamais clairement précisées par les gouvernements, les enseignants tentent de résoudre la contradiction, d'une part en distinguant les bons élèves qui mériteraient la connaissance et leur succès aux concours, d'autre part en stimulant les derniers pour que des notes au moins passables viennent atténuer leur honte d'être mal classés et autant ignorants à l'arrivée qu'au départ. Dans un contexte de compétition permanente, la pédagogie et la psychologie préventive fausseraient la sélection. Elles méritent bien leur marginalité et leur isolement. Si la psychologie défectorologique a plus de succès que la psychologie des méthodes, que restera-t-il de cette psychologie à l'école, quand des pans entiers des « ratés » de l'enseignement seront médicalisés ? Le dépistage ? En attendant, pour mieux se protéger contre les risques de contamination pédagogique, la psychologie scolaire creuse sa tombe avec des outils cliniques, dans le secret et l'obscurité, à l'écart des classes où se mène l'action éducative.

L'enseignement de la lecture en première année de scolarité fonctionne concrètement comme un premier tamis destiné à trier ceux qui seront admis à étudier ultérieurement les connaissances abstraites enseignées au collège.

Cela pose aux écoliers un certain nombre de problèmes liés à la nature de cet enseignement, problèmes insolubles, sauf à les contourner en lisant clandestinement à l'extérieur de l'école, hors des « règles de lecture » qu'elle impose et des sanctions qui frappent les erreurs inévitables en apprentissage. La réussite de l'apprentissage de la lecture est déterminante pour le bon déroulement du cursus des écoliers et tout aussi fondamentale dans la vie des adultes. Les psychologues scolaires constatent quotidiennement les conséquences fâcheuses de l'échec dans l'appropriation de la lecture-écriture. Il ne serait pas superflu de s'attaquer à ce fléau qui touche environ un quart de la population du pays : l'illettrisme que les médias délaissent au profit de la dyslexie. La dyslexie serait un handicap que certains rendent responsable de tous les échecs, que d'autres expliquent par une atteinte neurologique assez discrète pour rester impalpable. La fragilité des résultats de l'enseignement de la lecture ont fait d'une hypothèse de départ invérifiable mais vraisemblable une vérité incontestable. L'opinion publique et les médias ont donné réalité à un mythe. La médecine lui a donné corps. Paradoxalement, le mythe fournit une réponse scientifique, ou scientifique, à des enseignants surpris par les défaillances inexplicables² de leurs méthodes et un espoir de salut à des familles désespérées par l'échec attesté de leur progéniture. Mythe rassurant, il conforte la confusion entre lire et déchiffrer, méthode d'enseignement et méthode de lecture, causalité complexe et causalité linéaire. À l'origine de l'échec de 10% des mal lisants, la dyslexie empêche les dyslexiques de lire et d'écrire. Par contre, elle fait écrire en abondance les experts en phonologie et donne lieu à une pléthore de colloques. Les termes de « troubles spécifiques » et de « rééducation du langage oral ou du langage écrit » en usage soulignent que l'échec est indépendant de la pédagogie mise en œuvre comme si la parole et l'écrit n'étaient pas des outils de communication permettant au petit d'homme de se socialiser pour s'humaniser en interaction avec et parmi ses semblables.

Théoriciens de la dyslexie, didacticiens de la lecture et psychologues de la cognition décrivent méthodiquement le passage de l'incompétence à la compétence de lecture, les processus d'acquisition et les phases successives traversées par l'apprenti lecteur comme des phénomènes individuels constants et universels. Le parcours se déroulerait suivant un tracé et selon des règles génétiques observables chez tous les individus, indépendants des méthodes d'enseignement et

¹ 1984 Savary, 2000 Allègre.

² Inexplicables parce que la « méthode » dans sa « simplicité » propose des sons de base « faciles » à associer selon le schéma : CV puis CVC

des orientations pédagogiques. L'observation d'une classe de lecture en activité n'apporterait aucune information exploitable pour comprendre la réussite ou l'échec de cet apprentissage. Les différents spécialistes qui traitent actuellement de la pathologie de la lecture, experts sinon en pédagogie du moins en pathologie, considèrent la lecture comme une fonction biologique, sans vocation sociale et sans histoire, fort susceptible de se troubler spontanément, par déterminisme génétique. Selon la doctrine, normalement, une sorte de mécanique neurophonique devrait par décret de l'Université se mettre en route et sur prescription de la Faculté se mettre en place, dans une tête enfantine pleine de sons et vide de sens en un lieu vierge de communication. Tous ne s'accordent pas unanimement sur l'origine historique ou physiologique de la perturbation et sur son ancrage dans l'organisme. Mais ils se rejoignent sur le traitement didactique de la lecture, qu'ils considèrent comme une matière dont il faut enseigner le « contenu », graphèmes et phonèmes, code de correspondance et règles de combinatoire, hors de tout échange social et hors pédagogie. Sur la vocation phonographique de l'écrit, ils s'accordent aussi. Ils s'accordent encore pour considérer la succession des « stades » de son apprentissage comme le calque exact de ce que l'école enseigne : à la présentation des mots globaux avant 6 ans, le *stade logographique*, à la décomposition et association des phonèmes en syllabes entre 6 et 7 ans, le *stade alphabétique* et à l'étude des particularités orthographiques qui font écrire les mots autrement qu'on les prononce, le *stade orthographique* après 7 ans. Les « règles de lecture » sont regroupées et classées à l'intérieur d'un *code de correspondance* qui se résume dans la formule *je vois/j'entends*. Le procédé pourrait s'employer pour apprendre aux étrangers qui ne parlent pas notre langue comment déchiffrer le français écrit sans le comprendre. On enregistrerait le même taux d'échec. Les « méthodes » sont toutes des outils d'enseignement de ce code. Après avoir enseigné les « règles de lecture » on présente à regret les « exceptions » venant détruire le bel ordonnancement de la « méthode ». *Dix* fait *dis* seul, mais fait *di francs*, *diz euros* et dans *dixième* il fait *z* comme dans *dizaine*. Partout il se refuse à faire l'*ixe*. Pour un Français né au nord de la Loire les « sons » *brun* et *brin* sont identiques. Quelle règle de lecture faut-il leur appliquer ? N'est-ce pas le sens qui détermine leur graphie ? Et le sens n'est-il pas fourni par le contexte ? À quoi rime la lecture à l'unité ? Cette « concordance » entre la description de la démarche d'apprentissage théorique et la progression de l'enseignement de la lecture pratiquée dans 90% des classes peut donner à penser que l'enseignement traditionnel est à la fois universel et rationnel puisque majoritaire et conforme à la prescription de la science actuelle. Il serait donc bien supérieur, pédagogiquement, aux techniques modernes, bien plus moderne

même. Mais pourquoi tant d'échecs alors ? Si l'école ne retardait pas l'accès au sens par l'étude du principe alphabétique, la lecture « orthographique » arriverait-elle aussi tardivement ? Même si les orthophonistes vivent la phase globale comme une entrave à la lecture phonétique, lire c'est, d'après la théorie phoniste, produire des sons à partir des « symboles » graphiques, c'est déchiffrer. Et ne pas savoir lire c'est ne pas savoir déchiffrer. Le sens viendra après et sera affaire d'intelligence personnelle. L'entrée inopinée dans le sens est-elle profanatrice d'un mystère sacré pour être jugée si inopportune ? Et le novice devrait-il d'abord laver son âme en se plongeant avec foi dans un bain de sons purs ? Cet ajournement du sens garde l'enseignement prioritaire dans une activité qui, relevant plutôt du savoir-faire que du savoir, ne peut être enseignée, mais qu'on enseigne quand même.

Il n'y a pas d'apprentissage sans action et pas de lecture sans pensée. La pensée est l'intériorisation de l'action. La vraie et la seule démarche d'apprentissage est celle qui conduit l'enfant éveillé et vivant du concret vers l'abstrait, du connu vers l'inconnu, du particulier vers le général, des pratiques vers les principes, de l'expérience vers la règle. L'enseignement préalable de règles formelles en vue d'une application ultérieure est un principe didactique économique pour l'enseignant, coûteux pour l'élève, maigre en résultats. Coque sans fruit, culture d'une connaissance stérile, il marque la domination du rationalisme sur la raison. Pour former un conducteur selon cette pédagogie on lui enseignerait la nomenclature des pièces mécaniques, leur nature et leur fonction en lieu et place de la conduite à bord du véhicule. On pourrait donc apprendre à conduire sans manœuvres, sans manipulations et sans rouler, dans un garage ou dans une salle de cours. Écouter attentivement le maître, s'appliquer pour écrire et bien réviser ses leçons devrait suffire à faire un bon conducteur. C'est bien ce qui reste de cet enseignement scolaire (la capacité à inventer la valeur phonique de lettres, syllabes, mots isolés, voire pseudo-mots, « quintessence » de la lecture, et textes sans queue ni tête de façon à éviter que la prise de sens ne vienne perturber - ou faciliter - le déchiffrement) qu'évaluent les tests dits de lecture plus qu'ils n'en mesurent les compétences. Ils n'évaluent pas la souffrance ressentie pendant les heures consacrées à retrouver les sons dormant sous les signes. Peu d'adultes subiraient sans dommages le harcèlement auquel sont souvent soumis les enfants lents ou saturés de déchiffrement, sommés quotidiennement et parfois sous la menace d'identifier sans erreur lettres et syllabes, dont le son semble aller de soi à qui sait lire (*brun, brin*). « Tu la connais cette lettre, celle-là aussi ! Alors, ça fait quoi ? Mais, ma parole, tu le fais exprès ! » Psychologues de terrain, chercheurs, formateurs ou thérapeutes savent-ils qu'avant de devenir « mauvais » lecteur l'enfant a été sanctionné très tôt,

sur le champ et avec rigueur pour toute erreur pourtant inévitable et nécessaire au débutant ? L'école moralise, comme des fautes condamnables, dès le CP, non seulement les mauvais résultats de fin d'année, mais les erreurs temporaires ou partielles. Elle neutralise même le discernement indispensable à une lecture intelligente et précipite celui qui trébuché dans la confusion. En effet, l'erreur initiale est souvent due à l'application scrupuleuse de la règle phonologique enseignée. Bons points et punitions jalonnent le parcours à risques des novices, surtout de la part des maîtres qui enseignent les sons à l'unité, pressés d'enregistrer les premiers résultats de leur action didactique. Un enfant de 6 ans est fortement motivé pour apprendre à lire quand on lui propose de lire et d'écrire des textes en rapport avec sa vie personnelle qui excitent sa curiosité. Ce qui l'intéresse dans l'écrit, c'est ce que ça dit, non comment ça se prononce. Si l'exigence de perfection phonologique vient se substituer à la recherche du message la motivation disparaît avec le plaisir de lire. Il faut donc compenser par des expédients la perte de curiosité entraînée par la pratique d'exercices scolaires ennuyeux. Faute d'intéresser pour donner envie de lire, il faut faire « travailler » et si nécessaire se fâcher. Dès les premiers bons points, les enfants chanceux vont continuer à « travailler » pour en gagner et non apprendre pour lire des textes passionnants. Les moins chanceux s'inscriront dans la cohorte des mauvais élèves, futurs illettrés.

Les fils de la bourgeoisie ont de tout temps appris à lire par contact direct avec les livres familiaux, sans que la lecture leur soit enseignée, comme on apprend à parler en parlant. Les explications avancées par nos experts ne concernent donc que les enfants du peuple. L'illettrisme, handicap populaire, épargne miraculeusement la bourgeoisie. La « dyslexie », la « vraie », sans déficit intellectuel, toucherait plutôt les enfants de cadres, les distinguant des « mauvais » élèves. L'angoisse de perte du rapport visuel aux objets ferait obstacle à la réception de la « transmission culturelle » de l'écrit, de l'enseignement de la lecture-écriture dispensée par l'institution. L'enseignement du B et A : BA transmet la tradition. Qu'il transmette la culture reste à prouver ! Si un état pré-névrotique peut expliquer l'échec de l'écolier désigné défaillant, quel état névrotique confirmé peut expliquer l'illettrisme d'un quart de la population entre 18 et 65 ans (moins d'un livre par an) ? Comment expliquer par des concepts psychologiques ou neuropsychologiques à l'individu un si grand nombre d'illettrés dans un pays qui alphabétise ses enfants depuis plus de 150 ans : loi Guizot 1833, loi Falloux 1850, lois Ferry 1881-1882 ? Ce que l'école enseigne depuis si longtemps, le déchiffrement oralisé, n'a que peu d'adéquation avec les compétences en jeu chez les lecteurs confirmés : prise en compte du contexte et appel à l'intuition pour la compréhension et

la reconnaissance simultanées des mots, hypothèses de sens et vérification par feed-back, compréhension exclusivement visuelle et silencieuse sans détour par le son, champ visuel élargi à la demi-ligne, anticipation, vitesse du débit, perception visuelle s'exerçant sur un objet considéré comme la représentation de la pensée,... On sait que l'école et la médiocrité pédagogique enseignent : l'assimilation des unités phonologiques de langue à des unités élémentaires de « lecture », le refus du contexte et de la « devinette », l'identification des mots préalablement à leur compréhension, la lecture au doigt pour focaliser la vision sur deux ou trois lettres et dresser le regard à ne pas voir le contexte, la syllabation, l'exactitude et la précision phonologiques lettre à lettre, la traduction littérale et désintellectualisée des graphèmes en phonèmes... pour ensuite faire grief à l'exécutant docile de ne pas comprendre ce qu'il lit. Par ailleurs, on peut observer que les adultes déchiffreurs silencieux remuent les lèvres et la glotte en « lisant », vestiges symptômes d'une lecture infantile conforme à la « méthode » enseignée. Les vrais lecteurs savent bien que ce ne sont pas les lettres qui se prononcent d'une certaine façon, que ce sont les mots qui se marient avec les lettres de leur choix. Au cours des siècles les mots ont souvent changé d'épouses. *Mat* et *mât* ont épousé les mêmes lettres. Pourtant ils ne sont ni jumeaux, ni frères, ni compères. Ils n'ont rien à faire ensemble et ne se rencontrent pas dans les traités de grammaire. L'un a beau porter chapeau, cela ne nous dit pas lequel fait son au té et lequel le tait. Il y a donc nécessité de lire avant de déchiffrer. Et après lecture, déchiffrer est-ce encore nécessaire ? Dans *ramer*, il y a *mer*, dans *amer* aussi. Comment déchiffrer correctement ces trois lettres avant d'avoir lu les mots qui les empruntent ? Lire n'est pas une loterie.

La part sociale du travail du psychologue de l'éducation n'est-elle pas d'interroger le système scolaire sur son choix d'enseigner un ersatz de lecture plutôt que de la pratiquer, d'analyser la valeur et la portée éducatives de ce choix, d'examiner les ratés du tout didactique, ses effets sur le psychisme et sur la vie de l'écolier en souffrance ? Les objets de lecture sont aujourd'hui présents partout dans la vie et dans la cité, contrairement aux époques de Guizot et de Falloux, où les enfants de France venaient chercher dans l'école des livres introuvables, parce que hors de prix. Les enfants d'aujourd'hui peuvent entrer en lecture hors de l'école. De bonne foi, l'école les a toujours trompés sur la fonction sociale de l'écrit et continue de le faire. Elle leur dissimule l'importance du livre dans la vie, la vraie, pour les fasciner avec une prétendue valeur exclusivement scolaire et hautement compétitive de la lecture simulée. En leur imposant une procédure faite de chicanes elle en détourne beaucoup et les maintient hors lecture. De ce fait, elle fonctionne comme

une fabrique d'illettrés sélectionnés dans la masse populaire. Involontairement bien sûr, mais sans faire quoi que ce soit pour que ça change. Pour cela il lui faudrait renoncer à définir *l'écrit* comme la transcription des sons de la parole et *la lecture* comme le décodage des graphèmes en phonèmes. Car il y a diverses portes d'entrée dans l'écrit. Les didacticiens de la lecture n'en connaissent qu'une, celle qui fait orthodoxie dans l'institution. Et pourtant il n'est pas prouvé que le déchiffrement en soit une. En tout état de cause, il y a danger de dogmatisme à vouloir que tout le monde en passe par là.

Le choix d'enseigner, en conformité avec les idées dominantes, et l'anxiété qui va avec impose un manuel nommé méthode de lecture. Plus cette méthode est « scientifique », moins elle est pédagogique. Plus les risques augmentent. Les découpages artificielles au scalpel linguistique, les arrêts sur syllabes où l'on attend impatientement la bonne phonologie, tuent la lecture. Une activité aussi complexe doit s'apprendre sans rien perdre de sa dynamique, de son pouvoir d'information et de sa complexité. Psychanalytique, psychologique, cognitive, sociale, politique, psycho-pathologique ou organique, l'explication des causes de l'échec en lecture n'apporte pas la solution. Quoi qu'il en soit, le « remède » ne peut être que pédagogique. Un supplément d'enseignement « explicite » et d'exercices formels apporte un surcroît de confusion. Il faut faire autrement. Mais le passage de la didactique magistrale à la communication écrite en situation suppose l'abandon de l'enseignement frontal. Car le discours magistral institutionnalisé, si savant et si brillant soit-il, émis sans contrôle structurel et sans limitation, discrétionnaire, agit sur les esprits comme le curare sur les muscles. Communication à sens unique : information bien reçue mais inhibition psychomotrice. Les intelligences enfantines, privées d'actions, d'échanges et de pensées ne peuvent pas tisser un réseau didactique et produire de la connaissance par la médiation de lectures et d'écritures. La réception du cours magistral ne permet ni appropriation ni construction des savoirs. Pourtant, le but de l'école élémentaire n'étant pas tant l'accumulation de savoirs que d'apprendre à apprendre, l'apprentissage suppose l'action et l'interaction que ce soit dans un rapport de coopération ou dans une confrontation socio-cognitive avec ses pairs. La connaissance pédagogique nécessaire au changement ne peut plus se satisfaire de la lecture des intentions, de la démarche didactique et des supposés théoriques des auteurs, dans le livret pour le maître qui accompagne la « méthode ». La pédagogie active est une activité humaine créative, innovante, prenant en compte l'imprévu qui survient toujours dans le cours d'une relation éducative. Les sciences humaines sont des sciences de l'incertitude et du probable. Toute certitude est provisoire. La science peut éclairer les

choix didactiques, il ne lui appartient pas de les dicter. La scientification de l'éducation ne peut conduire qu'à des abus. Qu'y a-t-il de scientifique dans la validation de pratiques scolaires qui perdurent du seul fait de leur conformité aux traditions ? Dans les classes où on enseigne, les élèves écrivent le même « exercice d'application » dans un « cahier du jour » semblable et lisent la même page dans le même « livre de lecture », parce que le maître l'ordonne, pour la note qu'il va décerner, pour accomplir un rituel qui ne veut plus rien dire. L'utilité des actes de lecture-écriture y est aussi nulle que leur motivation. L'abstrait et le formel étant seuls nobles et dignes de cette école, on revient sans cesse sur les rudiments, les « mécanismes de base » de la lecture comme du reste, d'une activité qui ne sera jamais pratiquée en classe. Jamais et nulle part pour un bon nombre d'élèves. À la fin de son année de CP, un jeune élève désorienté par ces travaux sans finalité, ne sait déjà plus pourquoi il vient à l'école. Il en est réduit à répondre à la question par une explication creuse et stéréotypée : « pour bien travailler ». Réponse qui, loin d'alarmer les adultes, comble le narcissisme de la plupart. Il semble que les théoriciens de la dyslexie et de la médiation phonologique n'aient jamais vu une classe où les élèves utilisent l'écrit pour ce qu'il est, un moyen d'entrer en contact et d'échanger avec leurs pairs, avec leurs proches, avec leurs voisins, avec leurs semblables inconnus et lointains. Une pratique de l'écrit déscolarisée et socialisée au service de la vie, de leur vie, là, tout de suite, ici et maintenant. Non, pour les experts la classe n'est qu'une antichambre, une salle d'attente, avant la vie, avant les soins.

La dyslexie n'est pas le trouble spécifique de l'apprentissage lié à des caractéristiques individuelles, scientifiquement décrit. C'est un ensemble de symptômes significatifs d'indigestion grave due à un excès de déchiffrage par gavage. Ce symptôme systémique a pour fonction d'alerter un système éducatif qui mise l'intégralité de la transmission des savoirs sur l'enseignement exclusif. Il signale que cette orientation didactique, le plat unique pour tout le monde, a ses limites, ses faiblesses, qu'on vient de les atteindre et qu'il faudrait faire place à des moments d'apprentissage dans le temps scolaire. D'un écolier qui ne sait pas lire on peut dire qu'il n'a pas appris à lire, mais non qu'il a raté l'apprentissage des « leçons de lecture ». Bien au contraire, il met en œuvre très docilement l'enseignement qu'il a reçu et n'aboutit logiquement qu'à de la confusion, loin de toute prise de sens, comme enseigné. Déchiffreur orthodoxe, entraîné à déchiffrer des syllabes sans sens, l'écolier bien adapté évite la recherche de sens qui pourrait le mettre en panne sur la route du son. Il ne sait pas lire mais il connaît bien les règles du déchiffrement qui... l'empêchent de lire quand il les met en application. La dyslexie en tant que symptôme individuel n'a pas plus de sens, freudien

ou non, que la lecture scolaire, mais elle permet à une institution névrosée de se blottir frileusement dans les bras de la médecine, en continuant à conduire les écoliers les plus candides dans une impasse, le bruit insensé de la lettre, qu'elle présente comme la voie royale du sens. La médecine répond adéquatement à la demande paradoxale : « *délivrez-nous de notre souffrance, mais surtout ne changez rien !* » Loin d'être son propre recours l'école du XX^e siècle s'est déchargée sur la médicopsychologie pour réparer les conséquences funestes mais prévisibles du tout didactique sans pédagogie. Avec la sécurité sociale pour tous, les carences pédagogiques sont devenues des problèmes de santé mentale ou organique (mais le « traitement » reste le même : pratiquer en cabinet l'enseignement individuel du déchiffrement que l'école conduit en collectif).³⁻⁴ En supprimant toute éventualité de solution pédagogique ou psychologique, l'organicité offre une meilleure garantie pour la médicalisation. Cet aspect visible de la médicalisation cache l'autre : l'offre en forme de demande faite par l'institution scolaire déprimée à une institution thérapeutique qui aspire à tout soigner, prestation de services à débattre entre les diverses corporations médicales en concurrence. La cause étant entendue, la dyslexie existe, vif débat sur la causalité : chaque corporation avance la sienne. Celle qui imposera la « bonne » explication décrochera le contrat ! Si la dyslexie existe et si elle s'avère perpétuelle, la prise en charge aussi. Ce serait trop risqué de confier une maladie aussi grave aux rééducateurs des réseaux d'aide scolaire, profanes en pathologie. Peu de pédagogie, beaucoup d'enseignement et de plus en plus de médecine à l'école constitueront le menu déséquilibré de l'éducation du futur. Il ne s'agit pas de rejeter par principe les contributions de la médecine au fonctionnement du système scolaire. Mais il faudrait qu'elle propose une authentique collaboration et non une prise en charge. Jusqu'à présent le rôle que les médecins ont bien voulu faire jouer aux enseignants est le signalement d'élèves à risques, patients potentiels. « *Signalez-nous le plus tôt possible les élèves présentant une déficience en quelque domaine que ce soit ! Nous nous en chargerons.* » Pourtant, les médecins devenus célèbres dans le champ de l'éducation ont toujours troqué la blouse blanche contre le tableau noir. Renonçant au traitement de troubles individuels ils ont tiré leçon des dommages provoqués par certaines méthodes traditionnelles.⁵

Un apprenant ne peut pas se passer d'apprendre mais peut se passer d'enseignement. Un enseignant aussi, malgré l'idée consensuelle colportée par la tradition et confirmée par le lexique et la *doxa*. La finalité de l'école n'est pas l'enseignement mais l'instruction. L'enseignement est un outil à instruire parmi d'autres. La position de monopole de la transmission des savoirs par enseignement a conduit l'école à la

situation déplorable que l'on sait. La solution ne sera pas une nouvelle méthode plus performante que les précédentes, mais le retour des enseignants vers la pédagogie. Pour mettre un terme à l'échec en lecture il faudra renoncer à l'enseignement qui l'induit et à la médicalisation qui l'entérine. Pour aider les écoliers, l'apprentissage précoce en situation et la pédagogie à l'école sont préférables au dépistage précoce et au dressage en quelque lieu que ce soit. La résorption et la prévention de l'échec en lecture dépendent grandement d'une élévation des compétences en pédagogie de la lecture de tous les acteurs du système éducatif et de leurs partenaires. Pédagogues et psychologues de l'éducation ne fonctionnent ni dans une logique de marché comme des professionnels libéraux, ni dans une logique de pouvoir comme des technocrates de l'enseignement. En coopérant dans une troisième voie, la logique de service public et social, ils peuvent libérer les élèves, usagers de l'institution scolaire, de leurs statuts alternatifs d'objets d'enseignement et d'objets de soins. La psychologie peut dynamiser le système pour l'aider à sortir de la pensée unique et s'ouvrir aux idées différentes. Si le psychologue dans l'école est celui par qui et à qui la demande s'exprime, qu'il soit aussi celui par qui cesse l'hémorragie et le transfert de compétences ! L'instigateur du changement ! Une collaboration psycho-pédagogique devrait aboutir à rééquilibrer les demandes d'aide et de formation professionnelle et les demandes de prises en charge. Encourageons les rares pédagogues présents dans l'école, isolés et dispersés à cause de leur infériorité numérique ! Soutenons et aidons les enseignants courageux qui innovent au prix d'une rupture avec la pensée dominante, exposés au mépris des sots et des ignorants, et nous aiderons l'enfance à s'approprier l'écrit. En considérant l'écolier mal lisant comme didactiquement abusé plutôt que neurologiquement ou névrotiquement dyslexié nous approcherions de la solution.

Laurent CARLE

³ Les parents ne s'y trompent pas, qui nomment ces séances « leçons d'orthophonie ».

⁴ Les éditeurs proposent de plus en plus des méthodes de « lecture » conçues par des médecins et para-médecins. Ces didacticiens ni enseignants, ni pédagogues préconisent tous le retour à des procédures archaïques mais populaires : privilégier le déchiffrement sur la recherche du sens (apprendre les différentes graphies d'un son). Le charme de ces recettes de grand-mère séduit autant les professionnels désinformés que le public profane dont le choix est guidé par la nostalgie.

⁵ Le docteur Decroly sans patients apprenait à lire à ses élèves sans les faire déchiffrer.