



TÉMOI- GNAGES & POINTS DE VUE

Il y a quelque 30 ans, le pédiatre Debray-Ritzen menaçait d'exercice illégal de la médecine qui, n'étant pas médecin, se préoccupait des difficultés des enfants déclarés dyslexiques. En 2007, le neurologue Stanislas Dehaene écrit : « Revenir sur ce point (le décodage des mots) sous prétexte d'expérimenter ou d'exercer sa liberté d'enseignant, serait criminel. »

Jean-Yves Séradin rappelle utilement, en cette période de « pathologisation » des échecs scolaires et singulièrement de ceux en lecture, tout l'intérêt de la pédagogie. Et ce, d'autant plus que les mesures médicales préconisées affirment de la part de leurs auteurs, une méconnaissance de ce qu'est la lecture et donc des conditions de son apprentissage.

Jean-Yves SÉRADIN

LA DYSLEXIE, UN PROBLÈME PÉDAGOGIQUE ?

Le pédagogue a-t-il encore le droit de participer à la réflexion sur ce qu'on nomme communément la dyslexie ? L'emprise du médical, avec ses intérêts financiers, s'est accompagnée d'un renoncement à la discussion d'une majorité des enseignants. Ne souffrent-ils pas d'un complexe d'infériorité face à ce pouvoir médical qui dicte ses vues ? Pourtant, lors de la dernière campagne de vaccination contre la grippe, on a pu se rendre compte que, même dans des domaines qui sont ceux des médecins, certains de leurs propos souvent péremptaires auraient mérité d'être discutés. Qu'en est-il lorsqu'ils interviennent dans les questions d'enseignement ? Les connaissances scientifiques sont-elles assez solides pour déterminer une « science de la lecture » (Dehaene)¹ ? Penser les difficultés en lecture comme une pathologie a-t-il permis

■ 1. Stanislas DEHAENE, 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob, p. 21, p.423, p.425. (*Lire Ninsistez pas Stanislass !* Jean FOUCAMBERT. A.L. n°101, mars 2008, p.28-NDLR)

un progrès dans la lutte contre ces difficultés ou a-t-elle au contraire figé la réflexion ? Pourtant, la cacographie scientifique interroge et incite à proposer un autre regard sur ces difficultés à devenir lecteur. Ce qu'avaient fait dans cette revue Jean Foucambert et Jacques Fijalkow² il y a déjà longtemps, en soulignant les impasses de la médicalisation qui s'est accrue depuis³. C'est un enfant, Rémy qui nous invite à résister. Il éprouvait ces difficultés en lecture-écriture qui conduisent à être étiqueté « dyslexique », mais, sa chance, c'est la rencontre d'un instituteur, compagnon de route de Freinet, qui va, par une pédagogie créative, le remettre dans l'écrit. Ce récit de Paul Le Bohec⁴, publié peu avant sa mort, nous incite à rappeler que notre rôle dans la classe, avec les compétences qui nous appartiennent, peut valoir le passage en cabinet médical. Rémy, mais aussi Vanessa, Enora, Lucas, Augusto ou Guillaume et tous les autres montrent que le chemin vers l'écrit est bien plus complexe que le tout-instrumental proposé par beaucoup.

LA PÉDAGOGIE COMME THÉRAPIE

Le récit que nous propose Paul le Bohec de l'aventure pédagogique de Rémy se veut modeste : « *Ce que j'entreprends n'est ni un travail scientifique, ni une thèse universitaire. Je ne veux rien démontrer. Je ne pense même pas à une publication. C'est simplement pour pouvoir discuter de ce problème avec mes copains freinétistes sur la base de documents authentiques* »⁵. En fin de premier trimestre de CP, il découvre que l'un de ses élèves semble atteint de dyslexie, « *c'est une maladie scolaire que l'on vient de découvrir* »⁶. Nous sommes au milieu des années soixante, et l'instituteur s'aperçoit que « *si son décodage est suffisamment maîtrisé pour ne pas créer de difficultés, son encodage laisse intensément à désirer* »⁷. Son constat est le même que celui de Freinet : « *On sait lire quand on sait écrire* ». Voici un des textes du début janvier dans l'année de CP de Rémy : « "les lapinep il son ppa dêrat passa qeu il son dit lis seti aloet il fon dnis leur terrier" *traduction avec l'aide de l'enfant* : "Les lapins ils n'ont pas peur de renards parce qu'ils sont dans les Sept-Iles ; alors, ils vont dans leur terrier." *Sans faire aucune remarque, je corrige le texte et il le recopie* »⁸. Rémy et Paul entrent dans un long travail, car l'instituteur dispose de temps pour sa pédagogie, CP, CE1, CE2 dans la même classe⁹. Huit trimestres pendant lesquels il récol-

tera 556 textes libres qui permettront à Rémy de suivre son propre chemin en explorant « *à fond divers langages. Au lieu de répondre aux consignes précises d'un maître, jamais en phase avec la réalité infantine* »¹⁰. Le déblocage pointe en janvier de l'année de CE2 pour se révéler totalement en mai, entre le 530^{ème} et le 540^{ème} texte : « *Dans la ville, le sommeil est arrivé. Dans la ville quelqu'un doit venir ; quelqu'un de grand, le plus fort. Il va venir pour tuer tout le monde. On attend. Tout le monde se réveille. Ils sont pris de panique. Ils suent à grosses gouttes. Les pas s'avancent de plus en plus. Les maisons tremblent. Le feu apparaît. Une énorme flamme brûle tout le monde. Tout le monde se cache. Ils s'en vont de leur cachette et courent dans tous les coins de leur maison. C'est le diable en personne qui vient tuer tout le monde. Les gens sont brûlés. Ils savent qu'ils vont mourir. Le jour arrive. La ville est déserte. Pas un chat. Tout le monde est mort* »¹¹. Cet extrait du texte qu'il poursuivra les jours suivants souligne « *l'événement cathartique* »¹² que vit Rémy. Et pour l'orthographe, où en est-il ? La primauté que l'instituteur donne à l'expression l'empêche de se fixer « obsessionnellement » sur l'orthographe, mais de profiter du temps dont il dispose pour travailler dans la sérénité. Trente-six ans plus tard, Rémy rassurera le maître : son orthographe est tout à fait acceptable. « *Le récit de cette aventure devrait permettre de réfléchir à la place que pourrait prendre la pédagogie dans le traitement de cette affection scolaire. Si l'enfant produit beaucoup de textes soigneusement corrigés et recopiés, les choses se rectifient d'elles-mêmes, par simple imprégnation, dans la détente et la joie de l'écriture. Aussi, le maître doit-il éviter de se précipiter pour évaluer l'enfant uniquement sur la forme de ses productions, alors qu'à cet âge-là, c'est le fonds qui manque le moins. Il doit en informer les parents le plus tard possible pour qu'ils n'ajoutent pas leur angoisse à la sienne. Personnellement, j'ai toujours eu la chance de vivre dans des classes à deux ou trois cours. Nous avions toujours le temps de prendre notre temps et de le perdre suffisamment pour aller plus vite. Et, surtout, en n'étant pas obnubilé par des résultats à obtenir rapidement, nous laissons aux choses le loisir et la liberté de se mettre tranquillement en place. Mais, ce qui importe par-dessus tout, à mes yeux, c'est de permettre, dès le CP, l'élaboration d'une pensée personnelle.* »¹³

ÉTIQUETÉ DYSLEXIQUE

La rencontre de Paul Le Bohec avec Rémy, trente-six ans plus tard, révèle que l'enfant n'avait jamais su qu'il était handicapé. C'est un atout certain si on compare à l'élève, qui, à la fin du premier cours de l'année, vient trouver l'enseignant, avec un regard de battu, pour lui annoncer qu'il ne faudra pas s'attendre à grand chose parce qu'il est dyslexique. Les sociologues ont pourtant souligné les effets néfastes du *labelling* : « *Les enfants qui sont étiquetés, débiles, délinquants, mauvais élèves... se soumettent à ce jugement et le justifient par leur comportement.* »¹⁴ Erving Goffman¹⁵ a précisé ce qui caractérise l'individu stigmatisé : l'« acceptation » et une certaine tendance à la « victimisation », qu'on vérifie chez nos élèves « étiquetés » dyslexiques, résignés à leur sort. C'est à cause de cela que Vanessa, élève de 1^{ère} technologique, ne peut éviter les nombreuses erreurs orthographiques qui encombrant ses textes. Tout effort, selon elle, est inutile : elle est dyslexique ! Cette discrimination est-elle bénéfique à l'enfant, à l'adolescent ? Les « thérapies » proposées justifient-elles ce risque ?

Enora¹⁶, élève de CE1, n'arrive pas à lire, confond les lettres, les mots. Bilan orthophonique. Séance hebdomadaire le mercredi matin de 9h à 9h30 chez l'orthophoniste, sans connaître les causes de ses problèmes apparus après un très bon début de CP. Pas d'effet. En fait, ce sont des événements extérieurs qui ont perturbé les apprentissages d'Enora : un déménagement lors de son entrée en CP, de nouveaux liens à tisser, des parents très pris dans leur nouveau travail... Tout cela s'est stabilisé et les difficultés d'Enora en lecture sont derrière elle. Seul point positif, tout cela n'a duré que quelques mois et l'étiquetage n'a pu s'opérer !

Lucas, élève de 4^{ème}, souffre de grosses difficultés en lecture. Il déchiffre mais n'accède pas au sens du texte. Le recours à l'orthophoniste « s'impose ». Cela va le fragiliser davantage, car malgré la « thérapie » suivie, il ne s'en sort pas. L'aide supplémentaire fournie culpabilise Lucas car il ne réussit pas mieux. La mésestime de soi grandit.

Augusto, huit ans. À la fin de sa seconde année de CP, une dyslexie visio-attentionnelle est repérée : « *le traitement visuel des formes est déficitaire, la mise en mémoire de travail est insuffisante. Tout cela est aggravé par des troubles de l'attention qui gênent la prise d'information dans le temps de la connexion entre le traitement visuel*

et le traitement verbal de l'information. »¹⁷ Après le diagnostic, le remède : « *entraînement perceptivo-sensoriel pour renforcer la conscience phonologique deux fois par semaine avec une orthophoniste spécialisée dans ce type de traitement.* » Les parents et le maître se sentent rassurés. Tout cela est-il utile car l'enfant, entre la Toussaint et la

■ **2.** Je renvoie à la lecture de ces articles sur le site www.lecture.org (A.L. n°4, déc.1983-NDLR)

■ **3.** Un seul exemple parmi une multitude d'autres. Dans un article du *Monde* du 7 novembre 2006, *Une nouvelle approche pour combattre la dyslexie*, on pouvait lire « *l'espoir que présente dans ce domaine toute innovation médicale. Comme celle, par exemple, du professeur Orlando Alves da Silva, chef du service d'ophtalmologie de l'hôpital universitaire de Lisbonne. Depuis plus de vingt ans ce médecin affirme que les enfants dyslexiques n'ont pas seulement des difficultés de lecture, mais présentent également des troubles de la proprioception, sorte de «sixième sens» grâce auquel nous avons conscience de notre posture. Intéressés par les travaux de M. Alves da Silva, le docteur Patrick Quercia (service d'ophtalmologie du CHU de Dijon) et le neurobiologiste Fabrice Robichon (Université de Bourgogne, Dijon) ont mené une étude afin d'évaluer la présence d'anomalies de la proprioception dans une population d'enfants atteints de dyslexie. Ils ont reçu 60 garçons, âgés en moyenne de 11,9 ans, qui ont été l'objet d'un examen clinique ophtalmologique et postural. « la totalité des patients recrutés pour l'étude présentait des signes cliniques permettant de confirmer l'existence d'un trouble de la proprioception », concluent leurs travaux, publiés dans le *Journal français d'ophtalmologie* (2005, vol.28, n°7). Si elle se confirme, cette voie de recherche pourrait ainsi ouvrir une piste prometteuse dans le traitement de la dyslexie, qui ne se substituerait pas à la rééducation orthophonique – cette dernière restant propriétaire – mais la compléterait. Au sein du système perceptif, nos yeux, en effet, jouent un rôle majeur. D'où l'idée, en cas de déficience de cette mécanique interne, de l'atténuer, grâce à l'action de verres prismatiques, par une relaxation des muscles oculomoteurs. « Les dyslexiques se plaignent souvent que les lettres sont floues et bougent lorsqu'ils tentent de les lire », constate le docteur Luc Rotenberg. Père d'un fils dyslexique aujourd'hui âgé de 16 ans, ce cancérologue parisien avait tout essayé, en vain, avant d'entendre parler des travaux de l'« école de Lisbonne ». Travaux qui l'ont suffisamment convaincu pour qu'il ouvre à Paris, le 20 septembre, en collaboration avec l'ophtalmologiste Gabriel Elie, la structure médicale Prodis, « premier centre multipraticiens dédié aux soins de la dyslexie et du syndrome de déficience proprioceptive ». Le principe : un lieu alliant l'expertise de pédiatres ou de généralistes, d'ophtalmologistes, d'orthoptistes et de podologues. À la méthode des « prismes posturaux », l'équipe en ajoute une autre, fondée sur le port de semelles de posture. Depuis son ouverture, le centre a reçu une soixantaine de jeunes patients dyslexiques. Chacun d'eux, à qui sont conseillées de cinq à six consultations étalées sur deux ans (coût global : environ 1 000 €, partiellement remboursés), est reparti de sa première visite avec une prescription de lunettes, une paire de semelles posturales faites sur mesure ainsi qu'un programme d'exercices à réaliser à domicile. »*

■ **4.** Paul LE BOHEC, 2008. *L'école, réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*. L'Harmattan ■ **5.** Id., p.114 ■ **6.** Id., p.113 ■ **7.** Id., p.113 ■ **8.** Id., p.114 ■ **9.** Il ne faut pas oublier, comme le souligne très justement Philippe PERRENOUD (1995) que « *l'apprentissage est une affaire de temps, que les enfants réellement en difficulté le sont dans plusieurs domaines, qu'il faut reconstruire des structures ou des motivations. [...] Pour faire face aux difficultés d'un enfant, il faut souvent sortir des chemins battus, s'écarter du programme et des didacticiens, pour reconstruire des notions de base, redonner confiance, réconcilier avec l'école. Différencier, c'est donc parfois prendre des risques, s'écarter de la norme, sans aucune certitude d'avoir raison et d'arriver à des résultats visibles.* » *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. ESF, pp.43-44 ■ **10.** Id., p.120 ■ **11.** Id., p.118. ■ **12.** « *Je ne comptais pas dans la maison, personne ne s'intéressait à moi. Mais cette histoire de textes-à-suivre m'a fait basculer complètement. J'avais énormément de plaisir à faire attendre la classe et vous aussi. Je me sentais devenir le chef de la troupe. Eh bien ! À partir de ce moment-là, je suis devenu un chef pour le restant de ma vie. J'ai été, entre autres, chef cuisinier dans les deux plus grands hôtels d'une station balnéaire* » raconte Rémy à Paul LE BOHEC trente-six ans après. Mais d'autres informations éclairent la genèse d'un texte où l'instituteur percevait une sorte de tatonnement de l'inconscient. « *Il m'a dit que sa petite enfance s'était passée dans la terreur. Il habitait une vieille maison de pêcheur, au ras de la mer, à Pleumeur-Bodou. Sur cette côte, les tempêtes sont fréquentes. L'hiver, le vent souffle très souvent à plus de cent kilomètres à l'heure, pendant au moins une trentaine de jours sur trois mois. L'enfant dormait seul dans un grenier et il entendait non seulement les rugissements de la mer, mais aussi les gémissements de la baraque sous les coups de boutoir du vent qui hurlait dans les grands cyprès. Il croyait à chaque instant qu'un bandit était en train de monter dans l'escalier. – "Et mes parents qui ne se doutaient de rien !" » Id., pp.122-123 ■ **13.** Id., p.121 ■ **14.** Jean-Louis DEROUET, 1992. *Ecole et justice*. Métailié, p.98 ■ **15.** Erving GOFFMAN, 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicapés*. Les Éditions de Minuit ■ **16.** Anne-Cécile CAILLET, Laure LE CARDINAL. *Dyslexie ou mal lecture ?* Master 2 Éducation et formation, UCO Angers, 2010 ■ **17.** Serge BOIMARE. « *Tous dyslexiques ?* » In *Le Monde de l'Éducation*, juin 2006, p.7*

fin de l'année, ne progresse pas ? Le malaise gagne. Pourquoi presque toujours ce recours à l'orthophoniste ? Pourquoi ce blocage qui induit un type de solution ? Faut-il rappeler, avec Jack Goody, que « *l'interface entre l'oral et l'écrit reste une question complexe.* »¹⁸ Et si tous les efforts imposés à Augusto pour visualiser les sons et les mettre en mémoire ne lui servaient à rien ? Pour Serge Boimare, Augusto fait partie « *de ces enfants qui connaissent un retour d'inquiétudes archaïques lorsqu'ils doivent s'appuyer sur leur capacité à faire de l'image avec le mot ?* », et « *l'aide pédagogique reposerait davantage sur un enrichissement de l'imaginaire, un apport culturel, un entraînement langagier.* » Réduire le problème de la lecture à celui du déchiffrage empêche de voir que certains enfants peuvent avoir de bonnes raisons de ne pas vouloir apprendre à lire.

FORMER UN DÉCHIFFREUR

Il faut s'arrêter sur ce passage obligé par l'orthophoniste et sur les déceptions qu'il génère le plus souvent chez l'enfant et ses parents. Il n'entre pas dans notre propos de remettre en cause l'utilité des orthophonistes, sauf dans ce domaine de l'enseignement de la lecture qui relève du pédagogue. Stanislas Dehaene, qui prône pourtant les méthodes qui visent à accroître la conscience phonémique à l'aide de manipulations de lettres et des sons, reconnaît que ces élèves ne dépassent pas, après le « traitement », le niveau du déchiffrage. « *En général, le décodage des mots devient très efficace. Seule la fluidité de la lecture continue de gêner ces enfants : après rééducation, ils savent lire, mais avec lenteur.* »¹⁹ Tant d'efforts pour acquérir un niveau qui n'ouvrira pas, pour la plupart de ces enfants, sur une *praxis* de lecture ne font pas douter le professeur au collège de France qui manque d'une certaine « *souplesse cognitive* »²⁰ : « *Revenir en arrière sur ce point, sous prétexte d'expérimenter ou d'exercer sa liberté d'enseignant, serait criminel.* »²¹ Craint-il qu'on réussisse ? Dehaene fonctionne comme beaucoup de cognitivistes qui ne recherchent pas l'unité complexe. « *Bien entendu, écrit Edgar Morin, on ne pourra jamais unifier le langage neuro-cérébral et intersynaptique avec le langage des mots et des pensées puisque l'esprit et le cerveau sont deux faces de la même réalité. Il faudrait que les cognitivistes essaient de complexifier. Mais les sciences cognitives demeurent trop souvent des « sciences normales », au sens le plus réducteur du terme. Ils ont oublié cet aspect clef : à savoir, l'objet de l'étude, l'esprit humain est le même que l'instru-*

ment avec lequel on étudie. Ils ont complètement oublié ce problème de la relation, de la réflexivité. Il n'y a pas de réflexivité. »²²

La métaphore de marcheurs qui avancent sur un sentier escarpé de montagne sans avoir le droit ou la possibilité de relever la tête pour regarder le paysage, filée par Boimare pour évoquer les grands « non-lecteurs », semble intéressante pour saisir la cécité de ceux qui ne prônent que l'enseignement de la correspondance phonème-graphème pour entrer dans la lecture. « *Ils (les non-lecteurs) doivent se contenter, dans cette situation périlleuse, des seuls indices qui leur viennent du sol pour trouver leur direction et assurer leur équilibre. L'aller-retour, entre les informations qui viennent du bas et celles qui viennent du haut, indispensable pour assurer son pas comme pour éprouver du plaisir au cours de la promenade, n'a donc pas lieu. Pour tenter de pallier les lacunes de ce mode de fonctionnement, la plupart d'entre eux focalisent toute leur attention, mobilisent une énergie maximale sur la recherche d'indices qui leur viendraient de la forme des cailloux ou des accidents du terrain, mais comme leur regard ne porte pas au-delà de la pointe de leurs chaussures, cette stratégie s'avère totalement inopérante, laborieuse et provoque même des chutes répétées.* »²³ Pour relever la tête, devenir un lecteur autonome, il faut devenir un autochtone²⁴ du livre, et cela se construit pour l'essentiel dans le milieu familial. C'est ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron nous ont montré il y a près de cinquante ans !²⁵

LE POIDS DE L'HABITUS

Comme l'écrit l'instituteur de Rémy, « *il ne faut pas se faire d'illusion : l'essentiel se passe en dehors de nous.* » Rémy, fils de marin-pêcheur, n'est pas un lecteur acharné. « *D'ailleurs, à cette époque, les enfants ne pouvaient guère lire en dehors de l'école.* »²⁶ Il accompagne souvent son père en mer, sans éprouver l'envie de raconter ce qu'il y découvre. On peut raisonnablement penser que son milieu familial vit à une certaine distance du monde de l'écrit. Comment occulter les déterminants sociaux pour penser l'enseignement de la lecture ? Les questions que se pose à ce sujet Anne-Marie Chartier sont aussi les nôtres : « *Si l'origine du trouble était seulement neurobiologique, comment comprendre que les enfants en échec soient très massivement issus de milieux populaires ? Qui peut penser que le « MDB » neurobiologique²⁷ de la dyslexie a trouvé un terrain particulièrement favorable dans les cerveaux de la classe ouvrière ? Force est de penser que le phénomène social*

de l'échec en lecture a des origines sociales, ou plutôt socioculturelles. »²⁸ Les deux orthophonistes interrogées confirment cette prégnance. « Normalement, un enfant dyslexique, c'est un enfant qui est d'un milieu socio-professionnel qui n'a pas de problèmes particuliers, pas de troubles psychologiques, qui n'a pas de problème de vue, d'audition, etc. »²⁹ Mais, « on trouvera plus de dyslexiques dans les milieux sociaux plus bas. »³⁰ Quand on pose à la seconde orthophoniste la question : quels sont les milieux sociaux dont sont issus les enfants ayant des problèmes en lecture, elle répond : « Plutôt des milieux défavorisés, je pense, mais il y en a sûrement dans tous s'il existe des conditions néfastes (psychologiques, par exemple). »³¹ La pesanteur du social ne contredit pas les observations du fonctionnement cérébral par ceux-là mêmes qui restent figés dans leurs certitudes pédagogiques. « Dans notre cortex, l'imbrication des niveaux d'organisation est telle que toute intervention psychologique se répercute dans nos circuits neuronaux jusqu'aux niveaux cellulaires, synaptiques, moléculaires et va jusqu'à modifier l'expression des gènes. (...) Il faut donc dire et redire aux parents d'enfants dyslexiques que la génétique n'est pas une condamnation à perpétuité ; que le cerveau est un organe plastique, perpétuellement en chantier, où l'expérience dicte sa loi tout autant que le gène. (...) Chaque nouvel apprentissage modifie l'expression de nos gènes et transforme nos circuits neuronaux. »³² Jean-Pierre Changeux qui a préfacé l'ouvrage de Dehaene, auteur de la citation qui précède, est encore plus clair : « Il y a, à tous les niveaux, un processus d'épigenèse qui permet au cerveau d'internaliser les éléments de la culture, de la manière de marcher à la langue et aux concepts abstraits. Chaque cerveau se développe dans son environnement culturel avec une grande plasticité qui se réduit avec l'âge. »³³ Comment alors justifier les « malmenages pédagogiques » évoqués plus haut, stériles à tous les sens du mot ? La « rigidité cognitive », observée par Martinez³⁴, ne concerne pas que les élèves !

« AFFIRMER LA VIE »

Le marais pédagogique dans lequel l'enseignement « officiel » de la lecture reste englué n'est-il pas le reflet d'une société qui n'arrive pas à relever la tête pour observer l'horizon ? Nous rejoignons Daniel Hameline : « Sans tomber pour autant dans un marxisme sommaire, qui n'a d'ailleurs jamais été professé par Marx lui-même, on peut rappeler ici que les idées pédagogiques qui ont cours dans une société et font, en son sein, l'objet de débats souvent passionnés, ne sont pas

dissociables de l'ensemble des formes sous lesquelles les rapports humains s'y produisent. »³⁵ La qualité d'une civilisation, pour Nietzsche, se repérerait par le choix d'homme d'art et non de l'homme de science. « Il faut de la violence, écrit Angèle Kremer-Marietti sur la quatrième de couverture du *Livre du philosophe, pour affirmer la vie et dénoncer le travail mortifère de la science. Nietzsche se livre ici à une lutte sans merci contre les fossoyeurs de la pensée et somme la philosophie d'être artiste. Car le philosophe ne doit pas chercher la vérité mais les métamorphoses du monde dans les hommes.* »³⁶ Sans vouloir, comme Nietzsche d'ailleurs, rejeter la connaissance scientifique, on ne peut que refuser les dérives scientistes auxquelles elle mène parfois et admettre que trop d'approches de la lecture manquent de l'essentiel, la dimension philosophique. Rémy a bien eu de la chance de tomber sur un compagnon de Freinet !

Notre atout, que ne possèdent pas les théoriciens de laboratoire, c'est de travailler avec les enfants. Finalement, le problème de la lecture est entre nos mains. Voulons-nous vraiment former des lecteurs ? Des individus capables de résister à l'air du temps parce que la lecture les a construits comme des poseurs de questions. Aider les élèves à franchir le seuil de la lecture, pas celui du déchiffrement, voilà l'enjeu. Comme l'écrit fort joliment Walter Benjamin, « C'est à partir de l'expérience du seuil que s'est développée la porte qui métamorphose celui qui passe sous sa voûte. »³⁷ Guillaume a vécu ce passage. En début d'année de cinquième, aparté en fin de cours avec le professeur de français selon le déroulement indiqué plus haut. Triste, il hésite pour dire que ça ne va pas dans cette matière. La preuve, selon lui, il sort de plusieurs années d'orthophoniste. Le sourire ne viendra qu'au

■ 18. Jack GOODY, 2007. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute, p.33 ■ 19. Stanislas DEHAENE, op.cit. p.338 ■ 20. Jean-Paul MARTINEZ, 2003. *Un dyslexique ou un mauvais lecteur, le grand malentendu*. Éditions nouvelles ■ 21. Id., p.423 ■ 22. Edgar MORIN, 2000. « Réforme de la pensée, pensée de la réforme. Entretien (de Jacques Ardoine) avec Edgar Morin sur l'éducation ». In *Pratiques de formation (Analyses)*, n°39, février, pp.32-33 ■ 23. Serge BOIMARE, 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, pp.73-74 ■ 24. Autonome / autochtone : nous empruntons cette paronymie à Jacques DERRIDA, 1967, *L'écriture ou la différence*. Seuil, p.102 ■ 25. Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, 1964. *Les Héritiers*. Les Éditions de Minuit. ■ 26. LE BOHEC, op. cit. p.120. ■ 27. *Minimal Brain Damage ou Minimal Brain Dysfonction*. ■ 28. Anne-Marie CHARTIER, 2007. *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz, p.261 ■ 29. Anne-Cécile CAILLET, Laure LE CARDINAL, op. cit., p.86 ■ 30. Id., p.91 ■ 31. Id., p.107 ■ 32. DEHAENE, op. cit., p.336 ■ 33. Jean-Pierre CHANGEUX, 2008. « Mes années neuronales ». In *Nouvel Observateur* du 18 décembre 2008, propos recueillis par Michel PRACONTAL, pp.110-112 ■ 34. MARTINEZ, 2003, op. cit. « Le mauvais lecteur se caractérise, quel que soit son profil, par une rigidité cognitive qui pourrait s'expliquer par des malmenages pédagogiques répétés et entretenus dans diverses circonstances », p.115 ■ 35. Daniel HAMELINE, 2000. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. ESF, p.17 ■ 36. Angèle KREMER-MARIETTI, 1991. *Nietzsche : Le livre du philosophe*, 2^{ème} édition. Introduction, « Nietzsche sur la vérité et le langage » (1872-1875), et 4^{ème} de couverture ■ 37. Walter BENJAMIN, 1989. *Paris, Capitale du XIX^e siècle. Le livre des passages*. Cerf, p.852

printemps. En juin, la mère ne reconnaît plus son fils : il parle de ses lectures à table, va chercher des livres au CDI, raconte ce qui se passe en cours. Nous avons déjà repéré que, dans les débats auxquels ouvrent les livres lus, douze romans dits « pour la jeunesse », plus l'année avançait, plus il participait, argumentant de mieux en mieux ses interventions. À l'atelier lecture avec le logiciel ELSA, il était parmi les plus sérieux. Qu'a-t-on fait ensemble ? Rien de bien compliqué, et nous hésitons à le détailler car chaque enseignant construit son chemin en fonction des élèves qui lui sont confiés et de l'horizon pédagogique qu'il s'est construit. C'est là l'essentiel, les moyens s'organisent en fonction du cap fixé. L'effort qu'induit la lecture suppose une « érotique » au sens que lui donne Michel de Certeau.³⁸ Susciter le désir suppose de proposer les bons romans qui inciteront à en lire plein d'autres. Mais, la sociologie incite à la prudence, car nous travaillons avec des êtres très souvent fragiles sur le plan culturel, et toute brusquerie de notre part, refermerait la porte que nous essayons d'entrouvrir.

ROUVRIRE LE DÉBAT

Rejeter l'intrusion du médical dans la pédagogie de la lecture ne répond pas à un réflexe corporatif, mais au constat d'un échec. Le chemin trop souvent suivi pour résoudre les problèmes du déchiffrage ne concourt pas à la diffusion des pratiques lectorales car, comme le rappellent Yvonne Chenouf et Jean Foucambert, « la lecture, c'est tout ce qui manque à l'identification des mots pour comprendre le texte écrit qu'ils constituent. »³⁹ Nous souhaiterions qu'un nouveau regard soit jeté sur ce que recouvre la dyslexie pour comprendre comment les solutions choisies l'ont été. Ne serait-il pas éclairant, à la manière de Bruno Latour⁴⁰, d'observer les « réseaux » qui ont amené à traiter les problèmes de la lecture de cette façon ? Cela pourrait ouvrir ou rouvrir des pistes de réflexion plus fécondes que le cul de sac intellectuel dans lequel sont emprisonnés ceux qui sont convaincus qu'ils savent ce qu'est

l'enseignement de la lecture. L'asepsie des laboratoires ne sied pas à la lecture. Plus évocatrice pour l'imaginaire pédagogique est l'écoute, avec les yeux⁴¹, du philosophe : « la lecture courante est un véritable travail de divination, notre esprit cueillant ça et là quelques traits caractéristiques et comblant tout l'intervalle par des souvenirs-images qui, projetés sur le papier, se substituent aux caractères réellement imprimés et nous en donnent l'illusion. Aussi, nous créons et reconstruisons sans cesse. Notre perception distincte est véritablement comparable à un cercle fermé, où l'image-perception dirigée sur l'esprit et l'image-souvenir lancée dans l'espace courraient l'une derrière l'autre. »⁴² ● Jean-Yves SÉRADIN

■ 38. Michel de CERTEAU, 2002 (1^{ère} édition 1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Gallimard, Folio, p.140 où Certeau parle d'« érotique du savoir. » ■ 39. Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, 2004. « Principe alphabétique et lecture ». In *Les Actes de lecture*, n°86, juin, pp.20-34, p.25 ■ 40. Bruno LATOUR, 2007. *Changer la société, refaire de la sociologie*. La Découverte / Poche ■ 41. Roger CHARTIER, 2007. *Écouter les mots avec les yeux*. Collège de France / Fayard ■ 42. Henri BERGSON, 2004, (1^{ère} éd., 1939). *Matière et mémoire*. PUF, p.113.

On ne retient presque rien sans le secours des mots et les mots ne suffisent presque jamais pour rendre précisément ce que l'on sent.

Denis DIDEROT (*Pensées détachées*)