

Bernard Jumel

Dyslexie : à qui la faute ?

DUNOD

Illustration de couverture : © LuckyImages – Fotolia.com

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p>DANGER LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Dunod, Paris, 2016

5 rue Laromiguière, 75005 Paris

www.dunod.com

ISBN 978-2-10-072497-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

<i>Avant-propos</i>	V
<i>Introduction</i>	1

PREMIÈRE PARTIE

DYSLEXIE, À QUI LA FAUTE ?

1. D'hier à aujourd'hui, que fait le Gouvernement ?	19
2. Une approche inspirée par une conception simplifiée de la psychanalyse	29
3. Définitions de la dyslexie	33
4. Une approche inspirée par certaine neuropsychologie	45

DEUXIÈME PARTIE

LA SPÉCIFICITÉ DU TROUBLE EN QUESTION

5. Apports complémentaires des nomenclatures médicales de référence	63
6. L'enfant dyslexique dans les tests	77
7. Hypothèse d'une organisation mentale sous-jacente	87

TROISIÈME PARTIE

DYSLEXIE, « LA FAUTE À L'ÉCRITURE ALPHABÉTIQUE ! »

8. L'écriture, association du geste et de la parole	97
9. Ce que les voyelles veulent dire	115
10. Le sens de l'écriture chez les Grecs	127
11. L'âge de l'écriture est l'âge de raison	141
12. Synthèse de la troisième partie	155

QUATRIÈME PARTIE

TRAVAIL DE REMÉDIATION AVEC L'ENFANT DYSLEXIQUE

13. Une aide psychopédagogique vite efficace : Éliisa	163
14. Dysphasique, et dyspraxique, et dyslexique... ou bien dysharmonique ?	175
15. Dysphasie et dyslexie	189
16. Mise à profit d'un moment fécond pour la reprise de l'apprentissage	203
17. Une séquence de travail dans un groupe de remédiation spécifique	211
<i>Conclusion</i>	223
<i>Annexe . Le test de la figure complexe de Rey</i>	227
<i>Table des matières</i>	231
<i>Bibliographie</i>	239
<i>Liste des sigles utilisés</i>	245

Avant-propos

POUR certains chapitres, l'ouvrage *Dyslexie, à qui la faute ?* a pu emprunter à un autre, publié il y a plus de dix ans chez le même éditeur.

Cependant il s'en distingue résolument par l'urgence à communiquer des réponses aux difficultés rencontrées. Et puis le paysage a changé, et il change encore en cette rentrée scolaire 2015.

Ces changements tiennent de la manière dont les élus de la République conduisent l'école. Certes, pour les difficultés d'apprentissage, nous pourrions constater que la même orientation, les mêmes conceptions ont cours depuis vingt ans maintenant, en dépit de changements quant aux équipes qui gouvernent, répondent et décident.

De fait, il y a un fil, tendu depuis vingt ans maintenant, qui relie les premières déclarations et décisions d'un ministre de l'Éducation nationale à la tribune d'un congrès d'orthophonistes, décidant de doubler le nombre de postes au concours cette année-là, et la circulaire nommée PAP (2015) adressée par la ministre de l'Éducation nationale pour ACCOMPAGNER – c'est ce que signifie le A de PAP.

Accompagner, ce serait là tout ce que peut répondre l'école pour l'enfant dyslexique ? À l'examen, c'est bien ce que signifient les mesures d'accompagnement. Il n'est nulle part question de remédiation. Si elle doit être instaurée, elle ne le sera pas par l'école.

Pour lever certaines ambiguïtés, comme celles que l'on retrouve dans le sempiternel slogan « Il faut réformer l'école », il est devenu urgent de préciser qui décide actuellement, en réformant d'ailleurs, au nom de quoi il le fait, et ses arguments pour le faire.

Les troubles d'apprentissage ne sont pas *a priori* une fatalité, ils ne tombent pas du ciel. Tandis que le dessaisissement du savoir-faire des

maîtres, le déni de l'art d'enseigner est le fonds argumentaire facilement identifiable des personnes qui prennent les décisions dans l'enseignement.

Pour ces raisons, le schéma de construction de l'ouvrage commande que nous commençons en deux chapitres, à partir de ce qui se décide dans le champ de la difficulté d'apprentissage de la lecture et de ce qu'est cette difficulté ou trouble comme réalité partagée, en s'appuyant sur les nomenclatures médicales de référence.

C'est l'objet de la première partie de l'ouvrage.

Pour les chapitres qui leur reviennent, les formidables conquêtes des neurosciences devaient logiquement attendre, pour que nous y regardions, qu'aient été exposés certains repères fiables sur la dyslexie. Pour cela, nous avons fait un détour par les nomenclatures médicales de référence. Elles étaient là avant l'invasion des formidables conquérants, elles sont toujours là, tant mieux. Il fallait partir de ce point pour aborder de manière conséquente l'étude du trouble dyslexique.

En somme, avec cette organisation de l'ouvrage, nous voulons nous démarquer de façon très nette d'un abord du trouble d'apprentissage qui refuse de le considérer comme un objet de la pédagogie. Par pédagogie nous parlons de l'art d'enseigner, et non de l'art de ne pas enseigner comme cela est véhiculé par les textes d'adaptation et d'accompagnement qui aménagent le symptôme mais le laissent à traiter par d'autres, au dehors de l'école.

Ces choses étant précisées, nous pouvons alors nous interroger sur la problématique spécifique du trouble, en examinant ce qui distingue les conduites des dyslexiques dans et hors de la lecture.

C'est là, en résumé, l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage.

Le thème central de l'ouvrage peut apparaître alors : nous nous penchons sur la problématique de la dyslexie en psychologue et en pédagogue pour dire de la manière la plus claire que l'acquisition de l'écriture alphabétique n'est pas « naturelle ».

Il ne suffit pas d'exposer l'enfant à l'alphabet pour qu'il apprenne et utilise cette écriture. Il aura toujours besoin qu'elle lui soit enseignée pour en acquérir à son tour la maîtrise. En d'autres termes, il a besoin qu'elle lui soit transmise.

Pour aborder la transmission dans de bonnes conditions, il est nécessaire de livrer des informations fondamentales sur les inventions et réinventions de l'écriture alphabétique complète – intégrant les voyelles – au fil des millénaires. Parce qu'il a fallu des millénaires pour établir ce système d'écriture qui note les sons, utilisant consonnes et voyelles. Pour passer à l'écriture utilisant les voyelles, il a fallu aux Grecs une révolution, et pour adopter un sens dans l'écriture, il a encore fallu quelques siècles de plus, et

beaucoup de modifications profondes dans la manière dont l'élite grecque apprenait l'espace, le corps dans l'espace et l'espace de représentation.

À l'examen, les difficultés rencontrées par les inventeurs de l'écriture alphabétique entretiennent des rapports transparents avec les difficultés qui s'opposent au petit écolier dans le cours de son apprentissage. Autrement dit, les obstacles à surmonter par les inventeurs de l'écriture alphabétique sont ceux-là même que rencontrera l'apprenti scripteur/lecteur. Et nous précisons tout de suite qu'il s'agit de « scripteur/lecteur » parce que l'apprentissage associe l'écriture et la lecture, en associant la main qui écrit à la bouche qui prononce¹. C'est sur ce principe que l'écriture a été inventée. À l'expérience, c'est beaucoup plus efficace, notamment parce que l'apprentissage du geste, au moment du développement auquel il est pratiqué, est le domaine accessible à l'excellence du jeune enfant. Une prétention justifiée alors. Eh oui !

Et tout cela nous permet de dire, y consacrant le temps et les pages nécessaires, que l'histoire de notre système alphabétique si particulier, si laborieusement mis au point, présente au jeune enfant un ensemble complexe d'un accès difficile. Elle est le produit d'une culture, et non un « produit naturel ».

Apprendre à lire et écrire l'écriture alphabétique est difficile. C'est plus difficile pour les enfants qui restent « trop enfants », il conviendra d'expliquer pourquoi.

En clair, et pour le résumer, l'écriture alphabétique, c'est « naturellement » difficile.

C'est l'objet de la troisième partie de l'ouvrage.

Nous retrouvons ce constat à la lecture d'une anthropologue, Clarisse Herrenschmidt² quand elle s'étonne des difficultés supplémentaires à l'apprentissage de la lecture induites en France, « au moins dans les années 1980 », par une méthode associant des dessins à des mots entiers dès les premiers pas. Elle s'en étonne, comme d'un incident de parcours, comme si nous étions, depuis, définitivement revenus de cette erreur de méthode dans les écoles. Ce qui n'est pas si simple.

Mais sa charge nous intéresse en ce qu'elle cible le noyau des difficultés de l'écriture alphabétique, qui est d'être totalement alphabétique : elle associe des lettres pour des sons voyelles qui s'entendent et des lettres

1. Sur cette question importante, nous emprunterons à des champs de recherche divers, mais nous mentionnons tout de suite les travaux de Liliane Lurçat, inscrits dans une filiation à Henri Wallon, rassemblés dans l'ouvrage au titre explicite, *Savoir lire pour savoir écrire*, éd. François Xavier De Guibert, 2007.

2. Clarisse Herrenschmidt, *Les Trois Écritures. Langage, nombre, code*, Gallimard, 2007.

inaudibles par elles-mêmes, les consonnes héritées d'alphabets consonantiques, constituant les unes avec les autres autant d'unités sonores de base qui sont des syllabes. Par cela, et en restituant sa vraie place à la syllabe, l'écriture au service de l'analyse de la parole, rend la parole visible. L'écriture alphabétique réalise ce tour de force au terme d'une très longue histoire, lente, incroyablement lente, procédant de nécessités politiques liées à la nature des états dans lesquels elle éclôt. À considérer tout cela, nous concluons avec Herrenschildt³, l'essentiel de son message (sur cette page) :

« L'institution scolaire mettait (donc) l'enfant en situation de faire, au cours des quatre premières semaines de son apprentissage le chemin réalisé par les Anciens entre (3100 ?) et 750 (?) avant notre ère, le chemin réalisé par plusieurs grandes civilisations sur une période de deux mille cinq cents ans. Cette seule considération permettrait de ne pas s'étonner du nombre des échecs. » (Herrenschildt, 2007, p. 63).

S'il est explicitement question dans cette citation de la seule méthode dite « globale », nous sommes fondés à élargir l'affirmation parce que c'est bien là le chemin que devra parcourir celui qui veut acquérir la maîtrise de l'alphabet complet des Grecs. L'auteur l'écrit quelques lignes plus loin :

« La prise de distance, rendue visible dans l'alphabet complet et vécue par chaque sujet, qui éloigne le sujet de l'union contextuelle des choses du langage et des choses du monde est du programme d'une vie d'adulte. Elle peut se faire en entraînant une dépression latente : rien n'est vrai, rien n'est crédible. »

Autrement dit, nommer une chose est une première étape dans la mise à distance de la chose réelle, car le nom n'est pas la chose ; la seconde étape, l'écriture du nom avec l'alphabet complet qui est au plus près de la parole, n'est pas le nom. Écrire le nom autorise à parler d'une chose, qui, dans sa réalité s'éloigne davantage encore.

Autrement dit, l'écriture que nous utilisons ici et maintenant est une simplification des systèmes qui l'ont précédée en nombre de signes, en principes d'assemblages sous l'impact d'un système politique qui voulait

3. L'auteur que nous citons assume pour partie une filiation à – ou plutôt une proximité avec – Jean-Pierre Vernant, auquel nous empruntons beaucoup. Professeur honoraire au Collège de France, il était un auteur qui ne craignait pas de traverser les frontières (titre d'un de ses derniers ouvrages). Conséquent, il titrait d'ailleurs l'un de ses livres « Études de psychologie historique », là où nous devons, psychologue, faire le chemin en partant de l'autre bout, interroger la culture et son histoire.

que la parole de chaque citoyen ait le même poids. Mais la simplification en question est une illusion sur la chose réelle : la chose écrite n'a aucun lien, ni réel, ni figuratif avec la chose réelle. Il y a là, comme l'écrit Vygotski, une double abstraction qui fait de l'objet final un objet éminemment complexe.

Il aura fallu 2 500 ans pour y parvenir. Si nous venions au monde avec un ensemble de dispositions naturelles pour lire et écrire l'alphabet, cela n'aurait-il pas dû s'actualiser plus vite ? 2 500 ans pour inventer pas à pas l'alphabet complet que nous utilisons – ajoutons 2 000 ans pour peaufiner son écriture, à la main, et par l'imprimerie – c'est une réalité qui devrait permettre d'appréhender de manière nouvelle la question de l'échec de l'apprentissage de l'écriture alphabétique, car « cette seule considération permettrait de ne pas s'étonner du nombre des échecs ».

Au fil de l'exposé de cette troisième partie, nous ajoutons, en y insistant, un certain nombre d'observations qui précisent ce que nous enseigne l'histoire de l'invention de l'écriture. Et justifie ce détour.

Pour ce faire, nous suspendons le récit, pour nous arrêter sur les obstacles qu'ont rencontrés les premières générations de l'écriture alphabétique, et sur la manière dont elles les ont dépassés. Nous développons alors ce qui constitue à nos yeux une leçon sur laquelle revenir.

C'est encore l'objet de la troisième partie de l'ouvrage.

Pour prendre l'exemple nodal, la place des voyelles dans l'alphabet grec n'a pas seulement renouvelé de fond en comble la valeur inédite d'une écriture totalement alphabétique, elle l'a fait en intégrant une gestion mentale sans pareil des différences. Le mariage⁴ consonne-voyelle associant deux principes résolument différents et complémentaires doit être retrouvé dans l'apprentissage et mis en œuvre en s'appuyant sur des différences bien présentes à celui qui veut bien ouvrir les yeux. Avec la cursive, qui a aussi une longue histoire, elles sont intégrées dans les gestes graphiques, qui distinguent jusqu'au plus petit détail les lettres dans leur tracé : le geste graphique distingue nettement en cursive les voyelles des consonnes, les renvoyant à la différence masculin/féminin, il distingue aussi résolument les voyelles l'une de l'autre, le *o* du *a* par exemple, et les consonnes de même⁵. Ainsi la connaissance historico-culturelle de

4. « Mariage » ici est un terme utilisé à dessein.

5. Le *p* et le *b*, trop proches pour ce qu'on entend et ce qu'on voit dans l'écriture dite « scripte » se distinguent très nettement dans l'écriture cursive : le *p* est écrit en deux temps, il intègre, plus que tout autre consonne, avec l'écriture du *t*, une rupture dans le tracé. Ce

l'écriture est-elle à même de guider efficacement maintes caractéristiques indispensables dans l'enseignement de l'écriture alphabétique, qui sont porteuses de principes sous-jacents d'une grande profondeur et *a fortiori* dans la remédiation du trouble d'apprentissage. Celui-ci est logiquement abordé en fin d'ouvrage, au travers de situations diverses de travail avec l'enfant en difficulté d'apprentissage de la lecture-écriture.

À cette fin, nous ajoutons aux observations des exemples d'un travail de bon rendement avec des petits groupes de remédiation, bon rendement parce qu'utilisant une connaissance élargie des modalités de réponses des enfants dyslexiques, en même temps que de la nature des obstacles que l'écriture alphabétique dresse sur leur chemin.

C'est l'objet de la quatrième partie de l'ouvrage.

La lecture peut commencer par cette quatrième partie. Pour une fois, pour cette fois seulement, le sens de la lecture ne se fera pas dans le sens conventionnel issu des Grecs. Elle peut même commencer par le tout dernier chapitre qui est accessible sans connaissance particulière.

n'est pas le fruit du hasard, l'écriture distincte en cursive n'a pas été définie en jouant les différences aux dés. La coupure qui distingue deux temps dans le tracé est analogique de ce que détermine ce phonème dans l'émission vocalique.

Introduction

EN QUELQUES années, les mots « dyslexie » et « dyslexique » se sont imposés dans le vocabulaire commun. Il est banal aujourd'hui qu'une mère de famille déclare en consultation : « J'ai été (ou mon mari, ou mes parents) dyslexique. »

Le mot est dit sans gêne, avec sûreté, d'une façon définitive, quels qu'aient été le motif et l'auteur de la révélation. La première question qui vient aux lèvres du consultant : « Comment le savez-vous ? » ne modifie en rien l'affirmation. Le doute, s'il existe dans l'esprit de la personne, ne s'applique pas au diagnostic, mais au niveau d'initiation du consultant. La personne qui nous rencontre n'est pas bien certaine que nous sachions, nous, de quoi il s'agit. Si nous émettons quelque réserve, si nous restons interrogatifs, alors elle entreprend de nous parrainer, pour favoriser notre entrée dans le cercle des initiés. Elle mentionne les émissions, les articles dans les journaux non spécialisés, la télévision et ses débats, la radio et ses débats, et enfin, Internet¹.

Les médias font beaucoup pour mettre à la disposition du grand public des mots et des explications. Ils le font à la manière des médias : s'emparant d'une question, ils théâtralissent sa présentation, ils alertent et tendent à donner corps à une angoisse particulière, dont les solutions apparaissent en quelque sorte obligées, contenues dans la présentation.

1. Précisons : les problèmes d'éthique dans le journalisme ne touchent pas Internet. Il n'y a ni justice, ni recherche d'équité dans l'information Internet : ce mode de diffusion des informations est aussi un vecteur d'offres de savoir-faire. Se pose et exploite au mieux ce média celui qui a quelque chose à vendre ou à défendre, et qui veut y mettre le prix – en heures de travail surtout – pour le faire savoir. Des associations de professionnels ont très bien su le faire, elles ont gagné sans trop de difficulté les foyers toujours plus nombreux qui peuvent « se connecter ».

Pour le professionnel qui ne sort pas de l'œuf, les questions récurrentes autour de la dyslexie semblaient avoir reçu des réponses conséquentes au début des années 1970. Les pédopsychiatres majoritairement, qui sont les consultants des centres médico-psychopédagogiques (CMPP) et des consultations médico-psychologiques (CMP), sur l'abord du trouble avaient des porte-parole solides, dont l'orientation thérapeutique affichée était psychanalytique. Les réponses apportées par exemple à la question posée par Chiland (1971) « la maladie dyslexie existe-t-elle ? » ou par l'ouvrage collectif sous la direction de Stambak (1972) *La Dyslexie en question* ne satisfaisaient pas tout le monde mais donnaient l'orientation dans le soin aux enfants. Ces élaborations intelligentes et compréhensives n'ont pas été oubliées aujourd'hui. On se demande simplement si elles ont existé. Nous n'entendons pas sur les ondes les successeurs de Chiland, Diatkine, Ajourriaguerra ; les troubles de lecture n'intéressent-ils plus les psychanalystes ? Et comme vont les choses, Chiland pourrait-elle encore titrer un chapitre de son livre par une question sur la réalité d'une maladie dyslexie ? Qui pourrait, qui oserait dire actuellement que la dyslexie n'est pas une maladie ?

TRENTE ANS APRÈS

Trente ans après, les choses ont changé.

Nous avons évoqué le premier changement notable : l'orientation du public le plus large à l'égard du trouble. Il sait qu'il existe, même si les définitions qui lui sont proposées ne lui permettent pas d'en saisir la nature et les implications – nous y reviendrons.

Des groupes et associations l'ont fait connaître², et l'ont présenté d'une façon qui n'est pas toujours étrangère aux orientations théoriques privilégiées par certaines spécialités professionnelles parmi leurs représentants.

Les uns et les autres peuvent s'appuyer désormais sur une orientation affichée au plus haut niveau et à l'échelle internationale, par le directeur général de l'Organisation mondiale de la santé. Le rapport publié en 2001 par l'OMS sur la santé dans le monde livre une page sur la santé mentale des enfants. Citant le cas des États-Unis, il affirme que quatre-cinquième des enfants souffrant de troubles qui constituent un handicap mental ne sont actuellement pas diagnostiqués ni soignés. L'ensemble des enfants qui vont mal représenterait selon les pays et les modes d'estimation, de 10 % à 20 % des enfants scolarisés. Ce texte estime la prévalence de la dyslexie

2. Ceux-là même auxquels le ministre de l'Éducation nationale rendait hommage dans son discours de présentation du rapport Ringard.

à 4 %. Pour le directeur général de l’OMS, les troubles d’apprentissage sont des troubles de santé non diagnostiqués.

Sur le plan national, les initiatives se sont multipliées pour répondre aux problèmes posés par les troubles des apprentissages. Le fil est continu depuis une circulaire de l’Éducation nationale de 1990 jusqu’au plan interministériel de mars 2001. Celui-ci, nommé « Plan d’action pour les enfants atteints d’un trouble spécifique du langage », implique les ministères de l’Éducation nationale, de la Santé, et le secrétariat d’État aux Personnes âgées et aux Personnes handicapées. La signature du dernier indique assez clairement que les enfants dyslexiques sont ou devront être identifiés comme personnes handicapées.

Les centres de soin qui accueillent les enfants nécessitant des soins psychologiques sont peu bruyants. Une critique virulente leur est faite dans un rapport de mission de l’inspection générale de l’Éducation nationale et de l’inspection générale des Affaires sociales, en janvier 2002, sous le titre « Enquête sur le rôle des dispositifs médico-social sanitaire et pédagogique dans la prise en charge des troubles complexes du langage ».

On peut y lire :

« [...] la dyslexie et la dysphasie seraient des troubles de l’apprentissage ne générant un handicap que faute de rééducation précoce adaptée ; ces retards ou ces erreurs de diagnostic et ces échecs de prise en charge seraient fortement dépendants de l’approche psycho-affective familiale privilégiée par les CMPP et des CAMPS, voire les RASED de l’Éducation nationale ; en effet, ces équipes proposent presque toujours *en première intention des réponses d’ordre psychothérapique*, avant de se résoudre à envisager une *démarche organiciste*³, au terme de longs mois, voire d’années, d’échec » (p. 61-86).

Une association d’orthophonistes a réagi, par une pétition nationale⁴, au nom du droit à décider de la théorie et du soin les mieux appropriés à l’approche des troubles et des enfants. Dans le même temps, des pédo-psychiatres en CMPP, par l’intermédiaire de leurs associations (Syndicat français de psychiatrie et Association nationale de psychiatrie) ont alerté sur les menaces qui pèsent sur leur profession, par une pétition nationale des psychiatres des CMPP⁵.

Les réactions se situent sur le terrain du soin :

3. Les parties en italique sont mises en évidence par l’auteur.

4. La Fédération des orthophonistes de France a rendu publique le texte-pétition : « Manifeste pour une orthophonie de soins » (<http://perso.wanadoo.fr/f.o.f/page0.html>).

5. <http://ancmpp.free.fr/ANCMPP/psychiatrie.html>, le 15 mai 2004.

- Elles opposent leur conception du soin, à celle qui est promue par les ministères de la Santé et de l'Éducation nationale. De ce fait, elles se situent sur le mauvais terrain du débat sur les causes des troubles que d'aucuns ne manqueront pas de dire idéologique.
- Elles reconnaissent de fait que la population des enfants qui fréquentent l'école se partage entre ceux qui ont besoin de soin et ceux qui en sont exempts. De ce fait elles distinguent les populations indemnes et porteuses de trouble (ou à risque), les besoins distincts (spécifiques ou particuliers) de l'une et de l'autre et les professionnels impliqués dans les deux cas : enseignants et soignants.

Sur le fond de cette logique, la séparation entre les structures de soin et d'enseignement, école et CMPP, qui servait, pour les enfants et les familles, à distinguer les espaces du soin et de l'enseignement, a laissé la place, en quelques années, à un clivage entre deux catégories d'enfants. Le clivage a été opéré d'en haut par voie de circulaires et de plans interministériels. Ce ne sont plus les structures qui sont séparées, ce sont les groupes d'enfant. Le clivage sépare maintenant, dans l'école même, les enfants qui apprennent, des enfants en difficulté (avec ou sans s), aux marges du handicap quand il s'agit de troubles dits « spécifiques ». Ils sont séparés des autres dans l'esprit même des textes, les enseignants le savent, et les déclarations d'intention sur l'intégration des différences sont de peu d'effet sur cette réalité. Il ne suffit pas d'être dans l'école pour être « intégré », de droit. Il faut encore que la sollicitude du maître vous atteigne, il faut que le maître soit intimement convaincu que l'enfant, quel qu'il soit, a besoin de son enseignement, et qu'il soit mentalement dans les meilleures conditions pour le donner. Et d'où tiendrait-il cette conviction ?

L'ENSEIGNEMENT EXISTE-T-IL ENCORE ?

Au moment où l'on considère l'enfant qui manque les acquisitions scolaires comme un enfant qui doit être soigné, les mots « enseignement », et plus encore « pédagogie » (qui est l'art d'enseigner), disparaissent du vocabulaire des experts en apprentissage. Ce qui entraîne certains questionnements chez les enseignants les plus conscients.

On le perçoit bien dans les recommandations d'un jury de pédagogues, qui se sont retrouvés lors d'une conférence nationale de consensus⁶ sur

6. Le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation) a organisé en décembre 2003 à Paris une conférence de consensus sur le thème « Apprentissage de la lecture à l'école primaire ». Les conclusions du jury ont été présentées lors d'une

l'apprentissage de la lecture. Les recommandations ont été élaborées après l'audition de spécialistes⁷ qui font autorité dans leur discipline. Les pédagogues écrivent dans leurs conclusions :

« La plupart des recherches dont la conférence a dressé le bilan portent sur l'apprentissage de la lecture [...]. Elles sont en revanche beaucoup plus évasives sur son enseignement, c'est-à-dire sur les procédés, méthodes, exercices, etc., par lesquels des enseignants, dans leurs classes, font apprendre à lire à des élèves. »

L'intérêt des chercheurs s'est centré sur les processus d'apprentissage au détriment de l'enseignement. Or le jury le constate, et les chercheurs avec eux, la lecture et l'écriture s'enseignent, et il revient à l'école de se recentrer sur sa fonction. C'est dans cet esprit qu'est rédigée la suite du document : il veut dégager, des contributions des experts, des *éléments utiles dans l'enseignement*.

A contrario, la réalité nouvelle qui inspire l'éducation en 2004 et qui s'est confirmée dans les dix années suivantes est simple : il suffit de poser que la source des difficultés d'apprentissage se trouve en l'enfant lui-même, pour s'autoriser à disjoindre le processus d'apprentissage du processus d'enseignement, jusqu'au point où l'on en vient même à se demander, dans le milieu de la recherche, si l'enseignement a un quelconque intérêt. La généralisation des évaluations de début d'année dans les écoles françaises participe de cet esprit : les acquis attestés par l'enfant, seul à sa tâche, devraient ordonner les enseignements. Le repérage précoce de signes évocateurs de difficultés d'apprentissage s'inspire évidemment de cette conception. Or les évaluations faites avant l'enseignement commettent deux erreurs majeures ; la première consiste à nier la réalité enfantine, qui est une dépendance foncière vis-à-vis de l'adulte. Être seul avec soi-même, face à des énoncés écrits, quels qu'ils soient n'est pas une réalité enfantine. Les évaluations menées de cette manière mettront nécessairement au premier plan les difficultés des plus fragiles à être seul, et non nécessairement un déficit dans les acquisitions attendues à un âge donné ; la seconde est une erreur d'appréciation du processus de développement des fonctions psychiques supérieures. Dans cette conception, l'enseignement veut partir de ce qui est déjà là :

conférence de presse le 16 décembre 2003 sous forme de recommandations. www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/recommandations.rtf le 1^{er} juin 2004.

7. Alain Content, Anne-Marie Chartier, Gérard Chauveau, Roland Goigoux, Jean-Émile Gombert, Francis Grossmann, Michel Fayol, Jacques Fijalkow, Dominique Lafontaine, Laurence Rieben, Nicole Robine, Catherine Tauveron, Sylviane Valdois, Nicole Van Grunderbeeck.

l'apprentissage devrait suivre les étapes du développement des fonctions psychiques supérieures. Le développement précéderait les apprentissages.

Cette conception selon laquelle l'apprentissage suit les étapes d'un développement « déjà-là » a été « épinglée » par Vygotski il y a bien longtemps. L'image qui l'inspire est celle de l'éducateur-jardinier, qui n'aurait qu'à repérer les étapes de la croissance en distribuant ce qu'il faut d'eau et de nourriture à la plante qui pousse « naturellement ».

Vygotski recense en 1935 (1935/1985) trois groupes de conceptions concernant les relations entre processus de développement et processus d'apprentissage. Il fait une critique radicale de la conception de Piaget, selon laquelle l'apprentissage pourrait être envisagé quand le stade de développement l'autorisant a été atteint.

Vygotski étaye sa critique par un rappel des observations que chacun peut faire, et par un développement théorique concernant le langage de l'enfant (théorie par laquelle il s'était opposé à la conception de Piaget sur le rôle du langage égocentrique de l'enfant).

Il note que « grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome » (1935/1985, p. 108). Le constat de l'efficacité actuelle de l'enfant sur des problèmes, écrit-il, est de peu d'utilité si l'adulte méconnaît ce qui est immédiatement abordable par l'enfant dans une situation plus privilégiée d'aide au sein du groupe. Il préconise dans cet esprit de renouveler la méthode d'évaluation du stade de développement atteint par l'enfant : elle doit être une évaluation de « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte, et celui atteint seul ».

Il illustre sa conception de la relation dialectique entre processus de développement des fonctions psychiques supérieures et processus d'apprentissage par ses propres travaux concernant le langage enfantin. À la différence de Piaget pour lequel le langage égocentrique de l'enfant ne signifie rien d'autre que le manque de décentration caractéristique d'un âge, Vygotski montre que le langage égocentrique constitue l'intermédiaire nécessaire entre langage externe et langage intérieur. Il marque la transition dans le processus d'acquisition et d'utilisation du langage, qui est d'abord externe et vecteur de communication, puis intériorisé et support de l'activité de pensée⁸.

8. Dans un texte paru bien plus tard, Piaget, sans renoncer à son appréciation du langage égocentrique, a convenu d'un accord très relatif avec les thèses de Vygotski : « Le discours égocentrique est le point de départ du développement du discours intérieur » (Piaget, 1962/1985, p. 130).

Le processus de développement du langage répond au processus de développement du jugement moral chez l'enfant, exposé par Piaget (1932), dont la théorisation part du plus extérieur au plus intériorisé des règles (anomie, hétéronomie puis autonomie). En la rappelant, Vygotski réaffirme la thèse développée dans *Pensée et langage*⁹.

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme une fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (1934/1997, p. 111).

L'ensemble des théorisations de Vygotski aboutit à des énoncés clairs. Le plus important du point de vue de la pratique de la classe est que : « Le bon enseignement précède toujours le développement. »

Les implications d'un tel énoncé, dont nous ne doutons pas que tous les jeunes enseignants l'ont entendu et commenté, ne passent pas dans les esprits et dans les faits. Il implique en tout premier lieu de reconnaître la première place à l'enseignement et à l'enseignant dans le processus de développement des apprentissages, puisque c'est de leur apport que procède en grande partie le développement des fonctions psychiques supérieures. Il implique en second lieu de s'interroger sur l'importance que l'on accorde aux supposées conditions nécessaires aux apprentissages.

LA RENCONTRE AVEC L'ÉCRITURE : UN MOMENT FÉCOND

À cette interrogation, la réponse est exposée en quelques pages, consacrées aux recherches qu'il a menées sur l'apprentissage/enseignement du langage écrit¹⁰, dans *Pensée et langage* (1934/1997). Il explique qu'au moment où l'enfant aborde l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui apparaît une nécessité à leur maîtrise n'est pas encore là :

« Au début de l'apprentissage du langage écrit aucune des fonctions psychiques fondamentales qui en forment la base n'a achevé ni même n'a encore commencé son véritable processus de développement ; l'apprentissage s'appuie sur des processus psychiques immatures, qui n'en sont

9. Tout comme le concept de « zone proximale de développement ».

10. « Langage écrit » est le terme utilisé par les traducteurs de Vygotski en français.

encore qu'au début de leur premier cycle fondamental de développement¹¹ » (p. 343).

Nous aurons largement l'occasion, dans la troisième partie de cet ouvrage, d'examiner la validité des propositions de Vygotsky, quand à la maturation des fonctions psychiques supérieures que sont l'attention/concentration, l'organisation spatio-temporelle ou encore la conscience phonologique. Soulignons d'abord que leur développement, pour cet auteur, est lié à l'apprentissage de ce qui est ici nommé langage écrit. « [...] – le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur dans le langage oral » (p. 339).

L'idée selon laquelle enseignement/apprentissage de l'écriture et de la lecture est organisateur ou réorganisateur des fonctions psychiques supérieures est également présente dans le champ de la clinique psychanalytique de l'enfant. On trouve ainsi sous la plume de Diatkine et de ses collaborateurs (1963, p. 291) des propositions non ambiguës :

« L'apprentissage de la langue écrite représente de toute façon un moment fécond, un remaniement dans l'évolution du langage de l'enfant. Quel que soit l'état de ce langage, quel que soit l'état de l'organisation temporo-spatiale, des liaisons vont s'établir dans la plupart des cas entre les graphies et ce que l'enfant appréhende de l'organisation de son discours. Dans les cas heureux, les plus fréquents, l'apprentissage de la langue écrite apporte un grand perfectionnement de la langue parlée ; la prise de conscience de la structure grammaticale du discours va permettre à l'enfant d'accéder aux formulations abstraites. L'organisation temporo-spatiale s'en trouvera également consolidée [...] » (1963, p. 290).

La convergence des points de vue est remarquable entre des champs de la psychologie qui ne se connaissent pas, psychologie du développement de Vygotsky, et psychanalyse appliquée au développement de l'enfant de Diatkine, ceci à quarante ans de distance. L'expression diffère, mais le fonds est commun : l'écriture modifie les fonctions psychiques supérieures, elle constitue un "moment fécond" contraignant à des remaniements dans tous les domaines, abstraction, symbolisation, organisation temporo-spatiale, et langage.

La convergence des analyses s'articule à la précédente et livre la clé qui permet de saisir comment opère le « moment fécond » de la rencontre avec l'écriture. Pour ces deux références, la difficulté est identifiée de la même manière. Selon Vygotsky, la réorganisation du système psychique

11. Les parties en italique sont mises en évidence par l'auteur.

antérieur au langage écrit est ordonnée par ses particularités. Il se distingue absolument du langage oral, dont il n'est pas la simple traduction, en ce qu'il exige un haut niveau d'abstraction : il est un langage sans les sons, et il est un langage en l'absence de l'interlocuteur. « Il (l'enfant au début de l'apprentissage) se trouve maintenant devant un problème nouveau : il doit faire abstraction de l'aspect le plus sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations de mots » (p. 338).

Pour Diatkine, « l'apprentissage du langage écrit, deuxième système symbolique, va l'entraîner dans une analyse du langage oral. Il devra retrouver alors les éléments du discours, qu'ils soient phonèmes ou mots » (1963, p. 293).

La double abstraction, représentée par la symbolisation au second degré de l'écriture (symbolisation par les signes, sur la symbolisation des mots) et par l'abstraction de l'interlocuteur, se réalise, dans l'apprentissage/enseignement de l'écriture, par le développement d'une activité volontaire et consciente sur l'écriture.

Selon Vygotski :

« La conscience et l'intention gouvernent dès le début le langage écrit de l'enfant. Les signes du langage écrit et leur utilisation sont assimilés par l'enfant consciemment et volontairement à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage. Le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole. Les motifs du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, moins directement liés à un besoin » (p. 343).

Selon Diatkine :

« Pour l'enfant, l'apprentissage de cette fonction phonétique est complexe et nécessite une certaine évolution préalable. L'acquisition de la lecture et de l'orthographe aura à son tour une influence indiscutable sur le langage et la parole de l'enfant. Car la prise de conscience de la structure phonétique du langage ne va pas de soi. L'apprentissage du langage se fait à partir de messages dont la forme et la signification sont perçues globalement » (1963, p. 292).

COMPRENDRE L'ENFANT DYSLEXIQUE

Notre ouvrage veut comprendre l'enfant dyslexique et l'aider. Nous pouvons partir de la définition de la dyslexie donnée par la *Classification internationale des maladies*, 10^e version (CIM-10), sous le nom « Trouble

spécifique de la lecture », donné en équivalence à « dyslexie de développement », ou encore « Retard spécifique de la lecture ». Elle précise d'emblée que « la caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture [...] ». Ce qui signifie que la dyslexie n'est pas un obstacle aux apprentissages, elle est un manque à maîtriser la lecture. La lecture fautive aura bien sûr des incidences dans le développement d'autres apprentissages, constituant une entrave à ceux-ci, mais de façon inégale. Elle représente le manque dans la maîtrise du premier et du plus important des apprentissages de l'école primaire, puisqu'il concerne le rapport à l'écriture.

Remarquons-le, le terme « acquisition » est habituellement utilisé quand il est question d'acquisition de la marche, acquisition de la propreté, acquisition du langage, toutes fonctions équivalentes du point de vue de leur développement « naturel ». Certaines sont naturelles, ce qui ne signifie pas qu'elles se produisent hors de tout contexte et de toute forme d'aide et d'intervention des adultes, d'autres ne relèvent plus du tout du « naturel ».

L'acquisition de la lecture n'est pas « naturelle »

À la différence de l'oral qui n'implique de l'enfant, comme le relève Vygotski, « aucune conscience des sons qu'il émet », non plus qu'aucune « opération délibérée lorsqu'il prononce un son distinct », notre système d'écriture « implique la conscience de la structure phonique du mot, sa décomposition et sa reconstitution volontaire en signes graphiques ».

Par ailleurs, l'objet que l'enfant doit « acquérir » n'est pas la lecture, mais la maîtrise, attestée par la lecture, d'un système qui est l'écriture.

Précisons à cet endroit que nous utiliserons le plus souvent dans cet ouvrage le mot *écriture* dans son sens premier, en évitant les formules récentes qui obéissent à une logique singulière, comme « langage écrit » ou « langue écrite ». L'écriture au sens premier est un « système de représentation de la parole et de la pensée par des signes conventionnels tracés et destinés à durer¹² ». C'est ce système de représentation, l'écriture, que l'enfant rencontre quand il apprend à... lire et écrire.

À la question souvent posée à propos d'un enfant : « Sait-il lire ? », nous sommes tenté d'ajouter : « Lire quoi ? » Comment en est-on venu à oublier que lire est un verbe transitif, que lire a un objet, et que l'enfant lit une écriture ? À la réflexion, il apparaît étrange que l'on s'interroge ; à propos de la dyslexie exclusivement sur ce qui se passe du côté de l'enfant

12. *Le Grand Robert*, 2^e édition dirigée par Alain Rey, Éditions Dictionnaires Le Robert, 2001.