

Colette Ouzilou

Dyslexie : une vraie-fausse épidémie

Presse de la Renaissance¹ - Réédition - Septembre 2010

Extraits :

Avant-propos et Conclusion : Toute vérité est bonne à dire

*

* *

Avant -propos 11

Introduction 13

L'échec au cours préparatoire 13

Le public scolaire 18

Modes et méthodes 21

1. L'enfant de maternelle 25

La genèse du langage 25

La deuxième section de maternelle 32

La troisième section de maternelle 37

Préparation instrumentale 41

2. Envie de lire, envie de comprendre 45

Lecture et fonction symbolique 47

Le principe alphabétique 50

3. L'alphabet en péril 61

La théorie idéo-visuelle 62

La pratique idéo-visuelle 63

Influence de la théorie idéo-visuelle 72

4. L'école aujourd'hui 74

Trois livres, une méthode : la mixte 75

Commentaire critique 82

Trois exemples 97

L'école des parents 100

5. Apprendre... enfin 103

L'enfant et la lettre 104

La syllabe 111

De la syllabe au sens 116

Langue orale, langue écrite 122

6. La dysorthographe 126

L'orthographe grammaticale 131

La grammaire structurale 135

Ces vieilles habitudes 140

Apprivoiser la langue 143

Le verbe 145

7. La dyslexie 150

Le cerveau lecteur 152

Le mauvais lecteur 156

Le dyslexique 161

Étiologie 165

L'autre versant 174

8. Toute vérité est bonne à dire 188

État des lieux 188

Origine des nouvelles pédagogies 189

À qui profitera-t-il ? 195

Lexique 199

Bibliographie 203

¹ <http://www.presses-rennaissance.com/livre.php?ean13=9782750905668>

Avant-propos

Une décennie s'est écoulée depuis la première édition de cet ouvrage. Son écho, très favorable auprès de tous les publics, justifie une mise à jour. Doivent s'adjoindre d'une part des comptes rendus de travaux scientifiques récents, d'autre part l'étude des motivations profondes à l'origine des pédagogies « nouvelles », innovées — souvent imposées — depuis quarante ans.

Ce n'est pas un hasard si depuis son invention et jusqu'à 1970 l'alphabet a fait l'objet, pour être utilisable, d'un apprentissage spécifique. Ce n'est pas par hasard si, depuis cette date, depuis que les « nouvelles pédagogies » tentent de remettre en question cet apprentissage, le raz de marée de l'illettrisme a déferlé à l'école où elles se sont imposées, doublé d'une recrudescence de « handicapés » qui passent de deux pour mille avant cette date à plus de dix pour cent, chiffre officiel aujourd'hui.

Si le « problème de la lecture » persiste et s'incruste, il a évolué. L'écoute active qu'il reçoit du grand public atteint par la souffrance de ses enfants, les questions qu'elle pose et l'inquiétude qu'elle engendre la baisse notoire du niveau d'acquisition de la langue écrite² exigent des réponses efficaces excluant les faux-fuyants.

Pour mieux y répondre, nous étudierons comment ces pédagogies se situent d'un point de vue aujourd'hui scientifiquement contrôlable en fonction des exigences physiologiques de l'enfant du primaire, et comment elles peuvent modifier, voire contrarier, son cursus scolaire, en conséquence son avenir.

La pédagogie varie selon le pédagogue. C'est une pratique dont l'échelle des valeurs se mesure, non pas à ses principes plus pragmatiques que scientifiques, mais à son efficacité. En revanche, la science, en l'occurrence neurologique et fonctionnelle, peut aujourd'hui en mesurer les effets. Il est urgent de mettre au clair la dichotomie entre l'ampleur des dégâts de la pédagogie actuelle et leur réparation... qui tient à peu de chose.

Nous devons espérer que l'une et l'autre seront prises en compte.

² Confirmée, entre autres, par les statistiques de l'OCDE.

Toute vérité est bonne à dire

La conclusion de cet ouvrage, où le « comment » est largement débattu, tient dans cette question : pourquoi ce gâchis ?

État des lieux

Pourquoi l'école actuelle, qui dit combattre la fracture sociale, s'obstine-t-elle à la creuser ? Pourquoi débouche-t-elle sur un illettrisme qui fait la une des médias de tous bords, qui livre au chômage une jeunesse, l'intelligence en friche, à un avenir sans avenir ? Jeunesse qui, faute de mots pour dire sa détresse, l'exprime dans l'alcool et la drogue, et au coeur même de l'école par une violence latente ? Interpellée par ces désordres, l'école s'effare, les responsables répriment. La police fera son devoir, la justice aussi. On parle de dépister la violence (héréditaire ?) dès la maternelle. On déplore la « démission » des parents dont les jeunes fuient l'école (mise en cause pourtant courtoise d'un lieu où ils apprennent peu) mais qui devront en payer les conséquences... Si les parents ont bien pour devoir — eu égard à leur insertion dans la société et aux profits qu'ils sont sensés en tirer — d'éduquer leurs enfants et de les nourrir, ils ne peuvent guère, faute de temps, d'argent, de savoirs, assumer leur enseignement. Mais l'enseignement qui fut public a changé de nom, il est devenu Éducation nationale. Où donc est passé l'enseignement ? Officiellement, plus personne ne se charge de l'enseignement. Officiellement, l'enseignement a déserté l'école.

Origine des nouvelles pédagogies

Au début de ce changement (vers 1960) fut le « spontanéisme », ainsi décrit par *Le Robert* : «*Doctrine qui repose sur la confiance dans la spontanéité révolutionnaire des masses, la spontanéité créatrice de l'individu.* »

Il s'agit donc, pour une école politiquement correcte, « de libérer la créativité de l'enfant jusqu'à son épanouissement »... supposé ignoré jusque-là. Séduisante liberté qui l'encourage à obéir à ses désirs, à les poursuivre jusqu'à leur satisfaction née de son imaginaire et de ses improvisations, soumis seulement à la limite de ses propres moyens. Enfin libre, sans tuteur, sans contraintes, l'enfant est au paradis.

Mais entre spontanéisme et pulsions, la marge est étroite chez l'enfant : comment « faire avec » ? Comment sortir seul du paradis pour entrer dans la vraie vie ? Même le petit du monde animal a besoin d'un coup de patte qui le remette sur la bonne voie.

L'antinomie est tragique entre le monde offert ainsi à l'enfant et le monde où il devra vivre.

C'est pourtant cette contradiction qui régit avec quelques aménagements le constructivisme, base fondamentale donnée depuis trente ans aux futurs « professeurs d'école » dans les IUFM, où fort peu de réel savoir-enseigner leur fut transmis³.

Son principe premier, rabâché depuis lors, est que l'enfant doit construire seul son savoir. « Ce n'est pas, disent ses promoteurs, en transmettant les savoirs qu'ils s'acquièrent. » Leurs arguments promotionnels s'en tiendront là. Suite logique à ces dires, la suppression de tout enseignement « frontal » — terme brutal à souhait — donné par la parole « frustrante » d'un maître qui sait tout.

La découverte des connaissances procédera essentiellement par activités « transversales », sans lien temporel ni conceptuel entre elles, sans progression logique de l'une à l'autre. Découverte dans l'instant, la connaissance ainsi abordée n'a ni début ni fin, ni préambules ni conclusions, ni queue ni tête. Elle se soumet aux seules aptitudes de l'« apprenant » et à leurs limites.

L'enfant se trouve sans cesse devant un puzzle de données qu'il doit coordonner, sans rudiments aux savoirs concernés, sans repère temporel pour le faire. De découverte en découverte, il devra poursuivre seul leur éternelle reconstruction. Afin d'être vraiment libre, vraiment épanoui, il

³ Lire Rachel Boutonnet, *Le Journal d'une institutrice clandestine*, Éditions Ramsay, 2003.

abordera ses découvertes par le jeu. Le « ludique » aujourd'hui est à son apogée. Ludique faux-semblant, mais suffisamment séduisant pour être investi. Le travail, abomination d'adulte, est ouvertement rejeté. Poussé jusqu'à l'absurde, le principe constructiviste déshérite chaque génération naissante d'une civilisation qu'elle devra recréer. Absurdité inhérente aux nouvelles pédagogies de la lecture où l'alphabet, et son code, cadeau reçu et transmis depuis deux millénaires, devra maintenant être payé par son abord laborieux, périlleux, sinon par sa re-création. Même si l'on approche peu le monde de l'enfance, ce qui semble être le cas des défenseurs de ce projet, son aberration saute aux yeux. Elle les contraint à endosser une bonhomie bienveillante, pour le moins démagogique mais prudente, qui évite la précision argumentaire et reste dans le flou. Pleine d'évidentes incohérences elle complique, autant que faire se peut, l'accès rendu improbable à la langue écrite. Sous les coups de boutoir de parents, d'enseignants conscients de ce drame, les novateurs, multipliant les « on-sait-maintenant », ont tenté d'amortir le « départ global » qui a mauvaise réputation. Mais ce progrès apparent, par ses non-dits et son ambiguïté, y renvoie inéluctablement. Revenons sur le méli-mélo des deux voies d'accès au sens des mots ainsi décrit : « *L'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes confère à l'élève des capacités d'auto-apprentissage : cette capacité d'analyse des mots écrits est indispensable en début [je souligne] d'apprentissage mais la lecture effectuée à partir du traitement analytique est lente et laborieuse*⁴. » Ainsi abordée, elle le restera. Faut-il le redire ? Pour obtenir un décodage réflexe, fluide, évident, on doit commencer par le commencement, synthétiser des lettres-sons connues, apprises et lisibles. L'analyse fait le contraire : elle demande à l'enfant d'identifier le graphème dans des mots globalement reconnus dont le sens lui est donné, et plus ou moins décodables ; chausse-trappe laborieuse pour installer les lois du code, exactement à l'inverse des exigences neurophysiologiques de la lecture. Il s'agit bien, là encore, d'un constructivisme qui ne fait pas de cadeau. Comment sort-il de ce guêpier ? « *Très vite, précise l'auteur, l'élève doit se constituer un ensemble de connaissances lexicales orthographiques en mémorisant la forme [je souligne] écrite des mots et leur attribuer globalement [je souligne] la forme phonologique souhaitée*⁵. » L'accès au sens reste donc dépendant non d'un décodage correctement entendu mais d'un sens supputé, plus ou moins prévisible. Ceci impose au jeune lecteur un vocabulaire souvent étranger au sien, inaccessible à sa lecture⁶, et qu'il ne peut donc pas enrichir. Ces obstacles insécurisent le débutant et limitent sa « lecture » aux mots « reconnus ».

Plus confuses encore, sinon plus graves, sont les hypothèses théoriques — dont aucune conclusion n'est tirée — concernant la définition de la dyslexie et ses troubles spécifiques : « *Le trouble dyslexique est associé à un (ou plusieurs) dysfonctionnements cognitifs dont la nature est encore largement discutée malgré la prédominance de la théorie phonologique. Les avancées récentes des techniques de neuro-imagerie (IRM, EEG, MEG) ont en outre permis de spécifier les dysfonctionnements neurobiologiques associés aux dyslexies développementales. Les troubles dyslexiques peuvent donc se caractériser à trois niveaux : comportemental, cognitif et neurobiologique. Ces différents niveaux sont sensibles aux conditions environnementales, même si le trouble dyslexique ne résulte en aucun cas de conditions environnementales défavorables*⁷. »

Dyslexie « non due à des conditions environnementales » mais qui y est sensible ?

Encore confuse, encore contradictoire, la définition des psychopédagogues (qui plutôt que d'évaluer le résultat des méthodes d'enseignement évaluent avant tout leurs critères d'évaluation) décrit — sans peut-être le savoir — la double forme qu'a pris le syndrome dyslexie depuis quarante ans. Les auteurs font à juste titre la différence entre la dyslexie née avec l'enfant, donc avant tout contact à l'écrit, imprévisible, qui apparaît dès la confrontation aux graphèmes et à leur synthèse, indépendante de toute condition externe et touchant statistiquement un ou deux enfants sur mille, et une « néo-dyslexie » née d'un apprentissage phonographique lacunaire pervertissant — nous avons vu comment — les circuits neuronaux impliqués dans la lecture. « Épidémie » dont les statistiques gonflent sans cesse, dépassant aujourd'hui 30 % de la population scolaire, sans doute plus, et qui

⁴ J.-É. Gombert, P. Colé, S. Valdois et al., *Enseigner la lecture au cycle 2*, Nathan, 2000.

⁵ Ibid.

⁶ A. Bentolila, Rapport sur l'école maternelle, « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales ».

⁷ Revue de neuropsychologie, juin 2009, p. 103.

perdre dans une dysorthographe spectaculaire. Elle est le résultat direct du mode d'apprentissage. Cette confusion se justifie par des traces à peu près identiques pour les deux étiologies et relevées sur les IRM de contrôle avant et après remédiation phonographique (voir p. 152). Seuls la durée de cette remédiation, qui doit être strictement centrée sur le code, et le moment de son intervention dans le cursus scolaire de l'élève en échec permettent un juste diagnostic qui peut les départager. Courte en son tout début — l'année de CP suffit le plus souvent —, la remédiation est plus longue par la suite, jusqu'à devenir problématique chez l'adolescent abîmé par des pratiques néfastes.

Il saute aux yeux que cette confusion entre l'un et l'autre échec, qui donne à l'enfant simplement ignorant l'apparence d'un handicapé, est lourde de graves et nombreuses conséquences pour l'enfant devenu un « cas », pour les parents qui devront l'assumer, pour l'école qui doit le prendre en charge, pour l'Éducation nationale et son budget, pour la Sécurité sociale qui payera l'orthophoniste, etc. Le constructivisme coûte cher.

À qui profitera-t-il ?

Il ne suffit pas de constater le caractère obtus, arbitraire, péremptoire de principes ôtant à l'école sa fonction d'enseignante... et aux enseignants l'apprentissage de leur métier. Il faut s'attarder sur leurs conséquences. Constater que l'enfant « libéré » des contraintes de la transmission explicite de la base des savoirs demeure étranger au « b-a-ba » des lois que la vie sociale lui impose. Pas de code pour lire ? Pas plus de code pour conduire une voiture, pour respecter son voisin, le maître, les parents, le bien d'autrui. Pas plus de code dit « civil » pour éviter la prison..., pour rester honnête, simplement. De la « prise de risques » conseillée en CP pour lire sans code à celle de la drogue, à l'expérience spontanée, imprévue, « ludique »... la démarche est identique. Comment vivre une telle liberté ? Et comment supporter en grandissant la moindre contrainte ? Comment s'en débarrasser sinon par le passage à l'acte ? Deux jeunes garçons, fuyant une quelconque répression, se cachent dans un poste EDF de haute tension. Ils y perdent la vie. Pouvaient-ils le prévoir ? Deux fillettes de 15 ans mettent le feu dans les boîtes aux lettres de leur immeuble. Pourquoi ? « Pour voir », disent-elles. Quoi ? Le drame qui suit ? Elles ne pouvaient le prévoir. Prévoir n'est pas possible sans la connaissance d'un déroulement temporel inéluctable et de sa progression logique. Mais sans apprentissage, il n'y a pas de logique factuelle. Sans point de départ solide, il n'y a pas d'arrivée, ni même d'espoir d'arriver. Ainsi va l'enfant en quête de vérité. On ne la lui donne pas ? Il reste dans l'illusion. Ainsi le chômage des jeunes est-il inévitable, leur violence aussi. Qui a voulu cela ? Le Robert doit nous guider. Il se trouve qu'il rejoint par sa définition du « spontanéisme des masses » les propos de J. Foucambert, l'un des premiers novateurs en France de la pédagogie actuelle. « *Considérant*, dit-il, *que la société n'a jamais eu besoin de plus de 20 à 30 % de lecteurs efficaces... on ne transmet pas de technique préalable, mais on aide au développement de celles que l'enfant invente pour régler, dans l'écrit, les problèmes qui le concernent.* »⁸ C'est clairement, naïvement dit. Les objectifs de P. Meirieu sont plus précis : « *Les enfants des classes populaires peuvent très bien apprendre le français dans des notices d'utilisation.* » Pensée qui fut, quinze ans après, récusée⁹ par son auteur mais reste d'actualité. Pour épanouir l'enfant c'est un peu court en effet, à peine suffisant pour consommer en connaissance de cause, les enfants des classes populaires n'étant pas jugés aptes à une culture traditionnelle. Sa « démocratisation » touchera ainsi 75 % de la population. Elle s'effectue par le bas. Quant à l'élite, elle s'auto-instruira de son mieux. De quelle élite s'agira-t-il ? De celle de l'argent : la culture en dépend... si l'école ne l'assume pas. Certes, la politique mondiale ne peut pas caser 90 % de ses populations à Polytechnique. Mais le « tronc commun » doit être acquis à l'école par tous, permettre la survie de tous, selon les moyens et les besoins de chacun. Chacun doit, dans la mesure de son possible, avoir la maîtrise de son destin. Le rôle de l'école est, a toujours été et doit continuer d'être l'endroit privilégié où chacun apprend à transcender les apports de son milieu, qu'ils soient suffisants ou non. C'est le principe même de notre civilisation. Un tel raccourci entre les tout premiers pas — dont il attend tellement — de

⁸ J. Foucambert, « Apprendre à lire pour les 2-12 ans », supplément commun aux revues *Les Actes de lecture*, Cahiers pédagogiques, Vers l'éducation nouvelle, 1983

⁹ Dans le *Figaro Magazine*, 23 octobre 1999.

l'enfant à l'école et le monde économique qui l'entoure, pour vertigineux qu'il paraisse, conditionne entièrement, dès la maternelle, la politique éducative actuelle. Il est bon de la connaître... et de la refuser. Comment accepter que les apprentissages scolaires, qui sont et ont toujours été accessibles à tous, aujourd'hui trop simples semble-t-il pour être donnés, pour être permis à tous, sombrent dans un labyrinthe hétéroclite de contrevérités et d'ignorance ? Pédagogie faux-semblant dont les rudiments, les « socles » sont volontairement supprimés, dont la logique qui devrait en résulter est devenue inaccessible. Inaccessible, et pourtant essentielle. Essentielle aussi bien dans le quotidien matériel de chacun que dans sa morale, dans notre morale, notre éthique de vie commune. Essentielle pour départager le vrai du faux, le juste de l'injuste, le bien du mal.