

HARDIE CONTROVERSE & ARGUMENT POUR UN JUSTE DÉBAT


Nicole PLÉE


L'actualité télévisée récente vient de mettre en image des travaux proposés par la recherche en neurosciences. Déjà en 2008 Jean Foucambert, suite à la parution du livre de Stanislas Dehaene, intitulé : *Les neurones de la lecture* s'est exprimé précisément et longuement à ce sujet dans notre revue.

Le titre de l'article **N'insistez pas Stanislasssss !** laisse entrevoir la réaction indignée d'un lecteur qui ne peut laisser paraître sans y répondre une publication qui dérive sur de fausses évidences. Et de s'en expliquer longuement et précisément.

Face à ce qu'il considère comme une supercherie Jean Foucambert saisit l'occasion qui lui est donnée de redire ce qu'est l'apprentissage de la lecture, la recherche en lecture, telle qu'il l'a conduite avec le collectif de praticiens associés à son parcours de chercheur. C'est une mise au point où l'humour féroce des premières pages interpelle le lecteur, le guide et l'associe à l'indignation ; progressivement l'écriture conduit au cœur de ce qui fait polémique, avance l'idée de ce qui serait un juste débat

si chacun, expert dans son champ creusait le sillon qui alimente sa recherche, nourrissant utilement la recherche des autres disciplines par les questions que ses travaux suscitent, obligeant ainsi à aller plus loin dans l'exploration de la connaissance.

Au fil des extraits cités du livre de S. Dehaene, le texte apporte les indispensables rectifications et fournit au lecteur des précisions sur les questions telles qu'elles se posent (devraient se poser ?) pour un débat qui certes éclairerait le public mais placerait les « experts » face aux problèmes que l'apprentissage scolaire de la lecture, tel que majoritairement enseigné et promu à travers les éditeurs, pose aux élèves. « *Ils lisent*, nous dit-on, *mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent* » ! Comment ces « maîtres » peuvent-ils accepter chez les jeunes – et quelle population de moins jeunes – ce qu'aucun n'accepte pour lui-même, et ne pas remettre en question un modèle qui génère d'aussi catastrophiques conséquences ?

J.F. s'interroge sur **les raisons politiques** du livre de S.D. quand celui-ci prétend construire, à partir de l'hypothèse qu'il formule **du recyclage neuronal**, un modèle plus général participant à l'explication de comportements humains, c'est-à-dire qu'il s'écarte de la rigueur scientifique qu'il avance pour diffuser ses travaux, et guigner la reconnaissance populaire et médiatique envers les neurosciences.

Comment S.D. peut-il ignorer, dans sa diffusion, les travaux de chercheurs tels qu'Anne-Marie Christin, Francesco Errico, dont les hypothèses de travail infirment son propos, ce que rappelle JF, dès lors que se pose la question du fonctionnement du cerveau face à l'écrit ?

Relativement aux faits établis par S.D., sur **les neurones de la lecture** : *Comment lisons-nous ?* (chap.1) et *le cerveau au pied de la lettre*, (chap.2) J.F. pointe les problématiques d'un raisonnement qui le questionnent :

- Ainsi du silence sur le rôle de la vision parafovéale et les recherches qui en étudient l'usage (Kennedy, Pynte et Ducrot en 2002)

● Ainsi de la distinction mots réguliers/mots irréguliers qui seraient exploités les uns en voie indirecte, les autres en voie directe. Ils seraient lus *ainsi normalement*, supposant cependant « *un petit coup de pousse des niveaux supérieurs pour résoudre les ambiguïtés.* » Pourquoi ne pas faire l'hypothèse que les niveaux supérieurs sont à l'œuvre intégralement dans l'accès au sens qui lèvera les ambiguïtés ? Le modèle dans lequel s'inscrit S.D., l'identification des mots isolés, confirme que l'information est envoyée en parallèle vers les « *réseaux cérébraux du son et du sens* » afin d'être traitée en « *deux voies* » selon que les mots sont réguliers ou irréguliers. Or, à y regarder de plus près, on ne retrouve pas dans la lecture l'évidence de la distinction mots réguliers/mots irréguliers où s'enracine l'hypothèse de deux voies : phonologique (indirecte) sémantique (directe). Or, les mots réguliers, dès lors qu'ils deviennent fréquents, seront ensuite traités comme des irréguliers. À quel motif l'apprentissage pédagogique oblige-t-il à ce détour indirect quand il faudra le faire abandonner ensuite ? Et comment ?

● Ainsi de l'affirmation qui veut que « *face à des chaînes de caractères nouvelles il n'y a pas d'autre alternative que d'en décoder le son.* » Quel bénéfice tirer d'une exportation de l'écrit vers un oral, de surcroît inconnu ? Comment ne pas comprendre que les apprentis lecteurs, entraînés à ce détour vain, rencontrent là leurs difficultés quand on les prive de l'exploitation de la voie sémantique, c'est-à-dire de la capacité à traiter les unités linguistiques à l'intérieur de la langue du message lui-même ?

● Ainsi des opérations parallèles de « bas niveau », du temps de reconnaissance du mot, de son accès au lexique mental dans la compétition que les neurones en assemblée se livrent « *où le démon vainqueur transmet son identité au reste du cerveau.* » Observer que des neurones sont assurément impliqués dans l'identification des lettres et des mots, est encore insuffisant... **1)** pour affirmer que l'on a mis en lumière le fonctionnement de la lecture, c'est-à-dire « *cette activité complexe qui consiste à attribuer du sens à un message écrit.* », **2)** pour tirer des conclu-

sions pédagogiques définitives à partir d'observations faites suite à la projection de quelques lettres. Qu'en est-il de l'anticipation, de la contextualisation, des raisons d'aborder un texte, etc ?

À la recherche de l'erreur majoritairement admise autant que le refus de la voir.

D'où vient que S.D., chercheur qui reconnaît les balbutiements de ses travaux concernant la connaissance du fonctionnement du cerveau, soit aussi péremptoire quant à leurs conséquences : décider du vrai et du faux dans l'enseignement de la lecture ?

Comme souvent, dans un domaine qui n'est pas de sa maîtrise, celui qui s'aventure prend appui sur les jalons les plus fréquentés, avec le risque de s'y perdre. Ainsi le soulignait déjà Rabelais avec les moutons de Panurge. Ici, pour S.D., « *la prétendue nécessaire conversion entre graphèmes et phonèmes ; et retour.* » Ce point d'importance est développé sur trois pages d'explication, exemples à l'appui, dans l'intention de préciser en quoi **la graphie d'un phonème** ne saurait se confondre avec **le graphème** et le rôle qu'il joue à l'intérieur de l'écrit. Assimiler l'une à l'autre revient à proposer aux apprentis lecteurs un mélange toxique, dont on rencontre les méfaits dans le problème de l'orthographe.

On comprend bien que la recherche en neurosciences travaille avec des contraintes qui supposent d'isoler les phénomènes ; ici procéder par stimuli/réponses. L'exploration de S.D. concerne les lettres, leur assemblage, puis le sens. Là se tient la difficulté d'un débat qui veut porter sur la lecture (ajouter « en compréhension » serait un pléonasme) d'un texte et pas sur sa réduction aux éléments qui le composent.

D'où l'intérêt qu'il y aurait à développer une recherche qui lève un peu du mystère de la raison graphique. Y compris dans les autres disciplines

que la lecture concerne, plutôt que d'accepter des hypothèses de travail comme des faits scientifiquement démontrés.

Mais ce protocole d'observation est-il assimilable à la lecture ?

On peut faire l'hypothèse qu'il y a bien deux voies simultanées dans la lecture : « *l'une descendante, proactive, armant le regard ; l'autre montante, réactive, répondant à cette attente flottante pour la faire évoluer.* » À partir de quoi on interrogera le texte suivant. Ainsi, dans cette perspective, « la compréhension du texte n'est pas le produit de la lecture mais le processus même qui la dirige. » (J.F.) **Lire, c'est comprendre, difficile de lire, c'est pour comprendre.**

Au sujet d'une « troisième voie », phonologique (voix) ? trois questions se posent : **1)** n'est-elle pas un artefact induit par la situation expérimentale ? c'est-à-dire la présentation de mots isolés qu'on ne peut que rapprocher d'un signifiant oral connu ; **2)** les méthodes d'enseignement de la lecture ne contraignent-elles pas l'apprenti à privilégier puis hypertrophier ce cheminement ? ; **3)** en situation normale de lecture, tous les lexiques étant connectés en parallèle et réciproquement n'est-il pas légitime que les aires auditives du lobe temporal, à défaut d'être motrices dans l'identification des mots, participent en écho à ce concert ?

Une coopération entre neurosciences et recherche pédagogique, si elle se consacre à l'approche idéographique, celle qui privilégie, dès l'apprentissage, la voie sémantique serait d'un réel intérêt. **Comment dans une perspective développementale comparée pourrait-on en voir les impacts dans le fonctionnement neuronal ?**

1. lire aussi (www.lecture.org) A.L. n°19 (sept.1987), *Plus interactifs que nous, tu meurs !*

Qu'on ne se méprenne pas sur les réactions de lecteur de J.F. : la protestation qu'il élève porte sur les affirmations pédagogiques dérivées que S.D. s'autorise, hors de son travail de recherche et son domaine de compétence. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt que présente la recherche en neurosciences, mais au contraire d'en solliciter la participation accrue dans son expertise.

« *Les neurosciences permettent des investigations au cœur de l'activité cérébrale, dont nombre d'observations trouvent déjà aisément leur place dans une conception idéographique de la lecture et de son apprentissage.* » (J.F.)

Encore trop centrée sur une approche **réactive**, la recherche – dès l'instant où les moyens techniques le permettent – pourrait interroger un autre cheminement de **la lecture, de nature proactive**. Éluclider ces processus interactifs, voilà la prochaine étape que J.F. assigne à la recherche.¹

Le résumé proposé ici est une invitation à lire l'intégralité de ces pages (A.L. n°101, sur le site de l'AFL www.lecture.org) riches d'enseignement pour qui se veut chercheur qu'il s'agisse de neurosciences ou de lecture.

Nicole PLÉE

Réaction écrite d'un parent d'élève après la projection du film... Plus le film avance plus l'aspect culturel de l'apprentissage est abordé et plus le discours m'intéressait. On retient que, avant l'apprentissage de la lecture, seulement une certaine zone du cerveau est sollicitée lorsque l'on perçoit des images ou des lettres.

Lorsque la lecture est acquise, la zone du cerveau concernée se distingue de celle qui perçoit seulement les images. Les deux cerveaux « communiquent » lors de l'exercice de lecture, sans cette connexion entre les deux on ne pourrait lire qu'une seule partie d'un texte... Le témoignage de l'homme qui avait perdu la capacité de lire suite à une chute, est intéressant et nous montre « l'élasticité » du cerveau, la possibilité d'adaptation. Mais on ne sait pas exactement le processus « technique » qui se produit lorsqu'il y a récupération. Le passage du signe symbole d'une idée à une écriture plus complexe est bien montré. On entend ce que l'on lit... On sait parler par imitation, l'apprentissage de la lecture est plus complexe. La peinture, elle aussi s'apprend à lire... le peintre par ses choix de couleurs et de compositions guide notre regard, le parcours de notre œil sur les éléments du tableau suggère une interprétation plutôt qu'une autre. Voilà ce dont je me souviens avoir dit ou pensé durant la discussion.