



INSTITUT D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE - PARIS 8

La dyslexie et les difficultés qu'elle peut poser à l'établissement de la relation pédagogique

Note d'investigation Master 1 Sciences de l'éducation
« Education tout au long de la vie »
IED - UNIVERSITE PARIS 8
2011/2012

Théano PANAGIOTOPOULOU

Tuteur

Rémi HESS

SOMMAIRE

1. Introduction	3
2. Le langage	4
2.1. L'acquisition du langage	5
2.2. Les modèles explicatifs du développement du langage	5
3. La dyslexie	6
3.1 Définitions de la dyslexie	6
3.2 Théories et types de dyslexie	9
3.2.1. Théorie phonologique	9
3.2.2. Théorie visuelle	9
3.2.3. Théorie du déficit de la fonction cérébelleuse	10
3.2.4. Théorie du trouble du traitement temporel	11
3.2.5. Apport de l'imagerie cérébrale	11
3.2.6. Facteurs génétiques	12
3.3. La théorie de Ronald Davis	12
3.3.1. Deux types de pensées	13
3.3.2. Deux sortes de mots	14
3.3.3. Les effets de la désorientation	15
4. La relation pédagogique	17
4.1. L'histoire de la relation pédagogique	17
4.2. Une définition de la relation pédagogique ?	18
4.3. Les facteurs influençant la relation pédagogique	19
4.3.1. La relation pédagogique et la société	20
4.3.2. La relation pédagogique et la psychosociologie	21
4.3.3. La relation pédagogique et l'imaginaire	25
4.4. Une approche différente de la relation pédagogique	28
4.4.1. La rencontre entre adultes/jeunes	28
4.4.2. L'interaction entre adultes/jeunes	30
4.4.3. La relation pédagogique et la notion de moment	31
5. Les difficultés dérivant de la dyslexie à l'établissement de la relation Pédagogique	32
6. Le cas clinique	35
6.1. L'historique d'une élève dyslexique	35
6.2. L'analyse du cas par l'intermédiaire du journal de note	40
6.3. Le journal de note, outil indispensable	43
7. Conclusion	43
Bibliographie	45
Annexes	47

1. Introduction

Tous les hommes sont doués au langage par lequel ils peuvent exprimer et/ou écrire ce qu'ils pensent. Si nous connaissons le sens des mots, utiliser ces mots et les mettre en ordre pour former une phrase, il semble être facile. Néanmoins il y en a parmi nous, des individus (enfants et adultes) pour lesquels certains mots n'ont pas le sens conventionnel où n'ont pas du tout de sens. Quand le moment de la scolarisation arrive, et ces enfants doivent se confronter à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ils font face à une situation bien confuse, parce que leur performance ne correspond pas à leur niveau intellectuel. La réaction habituelle de la part des enseignants et celle des parents est d'insister sur la répétition, de consacrer plus d'heures à lire. Pourtant les résultats ne changent pas. Les fautes se répètent malgré les efforts extrêmes déployés par les enfants. Des vacillations et des doutes commencent à émerger. Les étiquettes d'imbécile, de paresseux, sont faciles à s'agrafer. Le pire est que toute cette situation peut conduire à une sous estime de soi, une incertitude engendrant des comportements de non participation, d'indifférence, de rejet de l'école, encore même des actes violents. Pourquoi ne peuvent-ils pas y parvenir ? Sauf des exceptions, dans la majorité des cas la réponse met en cause la dyslexie. Qu'est-ce que la dyslexie? Quelles sont les causes qui la provoquent? Comment fonctionne la relation de l'enfant dyslexique avec les autres, avec l'enseignant? Comment est-elle traitée dans le milieu scolaire?

Leur relation au savoir est influencée par cette difficulté. Mais entre l'enfant et le savoir il y a un médiateur, dont la présence peut jouer un rôle de catalyseur. Ce médiateur est l'enseignant, l'individu qui est chargé de transmettre le savoir aux enfants. Entre les enfants, l'enseignant et le savoir une autre relation se compose ; c'est la relation pédagogique. Comment se forme-t-elle? Quels sont les facteurs qui l'affectent? Pouvons-nous parler d'une relation ou des relations pédagogiques? Comment les deux partenaires vivent-ils cette expérience ?

Je ne suis pas dyslexique, et mes relations avec mes enseignants pendant toute ma vie scolaire et universitaire étaient très bonnes. Selon Houssaye, j'étais dans l'apprendre parce que j'avais investi le savoir. Je le suis encore. Je crois fortement que l'homme doit connaître donc apprendre, il doit s'éduquer pour s'améliorer, dans le sens de la Bildung, et cela pendant toute sa vie. La connaissance doit être répandue, offerte aux autres et surtout aux enfants. Pourtant quand j'étais au lycée je ne voulais pas devenir enseignante. Malgré ce point de vue, pendant mes études à l'Université – Sciences Politiques – j'enseignais le français, ayant obtenu mon diplôme de l'Institut Français. A cette époque-là, je ne m'attendais pas de devenir éducatrice spécialisée, mais j'ai vécu une expérience qui m'accompagnerait pendant toute ma vie, la relation avec les enfants. Ce que je me souviens de cette période, il y a maintenant plus de trente ans, c'est que tout enfant peut être éduqué et il le mérite. Cette « relation » a duré huit ans.

Je me suis retrouvée dans le secteur d'enseignement, il y a 6 ans. Je n'étais pas du tout contente de ma profession, et j'ai eu impérativement le besoin de redéfinir ma vie professionnelle, de lui donner le sens que j'avais perdu.

Ma motivation primordiale consistait à vouloir m'occuper des enfants, en particulier ceux en difficultés.

Mon désir d'aider ces enfants m'a guidé à devenir éducatrice spécialisée de la dyslexie.

Dès mon expérience, j'ai constaté que dans la plupart des cas, mes élèves dyslexiques ont affronté des difficultés dans leurs relations avec les enseignants. Je me souviens au début de ma carrière, bien que j'y aie été formée, que leur comportement, leurs réponses, leur indifférence apparente a été mal interprétée par moi. Après des heures de travail avec eux, je me suis rendue compte que leur état extérieur ne peut pas divulguer leur état mental.

Est-ce la dyslexie une des raisons rendant l'établissement de la relation pédagogique difficile? Si oui, comment pouvons-nous réduire son effet? C'est à ces questions que j'essaierai de répondre.

Dans le chapitre se référant au langage je tente de résumer comment les enfants apprennent à parler. Ensuite je fais un bilan sur la dyslexie, sa définition et les théories envisageant les causes probables à son apparition.

La relation pédagogique et ses aléas font la troisième partie de cette note.

Je continue avec la présentation des difficultés détectées entre l'enseignant et l'élève dyslexique et je termine ma note avec le cas clinique d'une élève dyslexique où j'analyse mon expérience sur la relation pédagogique.

2. Le langage

Avant d'avancer au développement du sujet de cette note d'investigation je trouve nécessaire de donner la définition du terme langage. Le langage, selon petit Robert est *« la fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue »*.

Le langage est un outil dont nous nous servons afin de transmettre des pensées, des idées, des sentiments, des informations ne visant qu'à communiquer avec l'autre. C'est un système de communication propre à la communauté à laquelle on appartient. Comment les enfants apprennent-ils à parler et comment enrichissent-ils au fil des ans leurs compétences linguistiques?

« Acceptant l'hypothèse fondamentale de la linguistique (du courant dominant du structuralisme en particulier) que le langage est un code de points, de nombreux scientifiques se sont tournés vers la description et l'explication du mode que l'enfant

*utilise pour apprendre ce code. Quelle est la façon dont l'enfant acquiert-il la connaissance des trois niveaux de base de l'organisation du système du langage? Du niveau **phonologique**, du niveau de la **grammaire**, et finalement, du niveau **sémantique**. La conclusion générale de cette recherche était que le code langagier s'apprend d'une façon étonnamment rapide, avant la fin de l'âge préscolaire, sans même l'enseignement systématique des adultes.» [1] (traduction libre)*

2.1. L'acquisition du langage

La compréhension du processus de l'apprentissage du langage est bien importante pour la théorie d'apprentissage et de connaissance. L'acquisition de la compétence linguistique par l'enfant est une question très importante pour enquêter et se rapporte directement à de nombreuses sciences, qui traitent des enfants comme l'orthophonie, la pédagogie, la médecine. Le terme de compétence linguistique se constitue à la connaissance du système linguistique - c'est à dire la perception du langage comme un ensemble organisé des relations d'éléments qui la composent - qui comprend les catégories du système ainsi que les règles qui définissent les combinaisons possibles de ces catégories. La prédisposition anthropologique interprète la capacité de l'enfant d'apprendre le langage sans qu'elle puisse interpréter quand même le mode par lequel elle l'acquiert. Ni le mode ni les fonctions internes, participant à cette procédure, ne sont connus.

Or, il est connu que l'enfant apprend le langage, parce que le langage fait part de son action sociale, parce que l'enfant est obligé de déclarer ses besoins et ses carences, d'influencer le comportement des autres, de communiquer avec les autres. Donc, en principe, la procédure de l'acquisition du langage vise à la formation par l'enfant des structures linguistiques automatiques (non conscientes), qui lui donnent la possibilité d'accomplir des actes de parole, sans les analyser consciemment. Cela peut se produire jusqu'à l'âge de son entrée à l'école primaire. Dès son entrée à l'école cette procédure doit changer et s'effectuer par un mode systématique et organisé, c'est-à-dire consciente.

2.2. Les modèles explicatifs du développement du langage

Comment un enfant apprend son langage maternel?

Skinner, le fondateur du **béhaviorisme radical**, estime que l'enfant imite les structures des expressions linguistiques (linguistique comportementale). Selon lui, le comportement linguistique obéit aux mêmes règles que d'autres comportements.

[1] Δήμητρα Κατή (2001), *Απόκτηση της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/index.html,
ημερομηνία πρόσβασης 03 Απριλίου 2012

Chomsky, représentant de la **linguistique générative**, estime que l'apprentissage du langage est le résultat de règles mentales que l'enfant extrait du discours qu'il entend et puis il les applique en donnant parfois ses propres structures originales, possédant un « organe linguistique spécialisé » (« Language Acquisition Device »). Aujourd'hui, l'hypothèse des behavioristes est rejetée et il est largement accepté que l'apprentissage du langage implique la structuration des règles cognitives.

Un autre courant linguistique est celui de la **linguistique cognitive** qui considère que la création, l'apprentissage et l'usage du langage s'expliquent mieux si on se réfère à la cognition humaine. Suite les théories sur la cognition, nous pourrions dire que l'enfant utilise sa perception même pour apprendre le langage.

Comme mentionné ci-dessus les trois niveaux de base de l'organisation du système du langage sont le niveau phonologique, concernant l'organisation des sons, le niveau de la grammaire, concernant la syntaxe et les conjugaisons de la grammaire, et le niveau sémantique, concernant l'organisation de la signification des mots et des phrases. Est-ce que ces trois niveaux sont associés à la dyslexie et dans quelle mesure ?

3. La dyslexie

Quand nous entendons le mot dyslexie ce que nous pensons c'est la difficulté d'un enfant soit à la lecture et / ou à la compréhension d'un texte, soit à l'orthographe, soit aux maths et à l'écriture. Un dyslexique peut montrer certaines de ces difficultés. L'échec de l'enfant à l'acquisition de ces compétences fondamentales à l'école sous un rythme normal est bien reconnu comme un problème social important, en particulier dans une société technologiquement avancée, où l'utilisation de la langue écrite est d'une importance particulière. La personne privée de ces compétences clés est entravée sérieusement, dans ses choix personnels, en particulier dans l'éducation et la formation professionnelle, et ses communications interpersonnelles. Encore des effets secondaires peuvent en exister dans son profil psychologique. Pendant le dernier siècle de nombreuses disciplines différentes se sont occupées avec la question de la dyslexie, en cherchant, chacune de son côté, à découvrir les causes qui la provoquent. Bien qu'il y ait un accord initial sur la nécessité d'une approche interdisciplinaire du problème, dans la pratique il y a de nombreux désaccords entre les experts de diverses disciplines professionnelles.

3.1 Définitions de la dyslexie

La différence des "cadres théoriques», dans lequel se produit l'approche de la dyslexie, se traduit par l'existence des définitions différentes de ce terme. D'habitude, les définitions modernes de la dyslexie font référence à un ensemble des troubles caractéristiques du langage écrit associés à divers aspects de la parole et du langage en général.

La définition de la Fédération mondiale de neurologie (1968), étant considérée comme classique, décrit la dyslexie comme:

«Un trouble se manifestant par la difficulté à apprendre à lire malgré un enseignement conventionnel, l'intelligence adéquate et un bon environnement socio-culturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle (Critchley, 1970a, σ.11)» [2]

Le concept de la dyslexie a évolué au fil du temps. Auparavant, le terme a été utilisé pour exprimer surtout la mauvaise lecture, mais il ya une tendance de recherche vers une étude plus globale de la langue écrite et d'autres systèmes symboliques, y compris les difficultés dans le domaine des symboles numériques et les notes de musique.

La Société Anglaise de Dyslexia (1997) donne la définition suivante:

«La dyslexie est un trouble neurologique complexe qui est d'origine constitutionnelle. Les symptômes peuvent affecter de nombreux domaines de l'apprentissage et de l'activité, et elle peut être décrite comme une difficulté spécifique de la lecture, de l'orthographe et de la langue écrite. Un ou plusieurs de ces domaines peuvent être touchés. La manipulation des numéros et des signes musicaux, les fonctions motrices et les compétences organisationnelles peuvent encore être impliqués. Toutefois, elle concerne en particulier le contrôle de la langue écrite, bien que la langue parlée soit affecté dans une certaine mesure» (Jacobson, 1997, σ. 33)» [3]

Le terme «origine constitutionnelle» se réfère généralement à des caractéristiques développées par l'interaction de facteurs héréditaires et environnementaux.

Des définitions similaires ont été données, à cause des découvertes récentes rapportées à une carence en compétences phonologiques des dyslexiques, soulignant les difficultés linguistiques générales.

C'est bien caractéristique la définition de la société américaine de *Orton Dyslexia Society* (1994):

«La dyslexie est un trouble de nature neurologique, et souvent de la nature familiale qui est lié à l'acquisition et au traitement de la parole. Elle varie en gravité, et elle se manifeste par des difficultés à la perception du langage, y compris le traitement phonologique, avec difficulté en lecture, écriture, orthographe et parfois arithmétique. La dyslexie n'est pas due à un manque de motivation, un dommage sensoriel, au manque d'éducation ou à de mauvaises conditions environnementales, mais peut coexister avec ces situations. Bien que la dyslexie soit un problème que les

[2] Αναστασίου Δ., *Δυσλεξία – Θεωρία και Ερευνα, Οψεις Πρακτικής*, Τόμος 1, Ατραπός, Αθήνα 1998, σ. 4

[3] Αναστασίου Δ., *idem*, σ. 6

gens font face à toute leur vie, certaines personnes dyslexiques réagissent souvent avec succès à l'intervention opportune et appropriée» (Pumfrey, 1995, 1997a' Thomson, 1997). [4]

Il est important à ce point de citer Albert Galaburda, l'un des chercheurs les plus influents dans le domaine neurobiologique, qui souligne que le rôle de l'environnement ne doit pas être sous-estimé, parce qu'une sensibilité probable ou prédisposition qui se crée par des caractéristiques neurobiologiques est liée à des facteurs environnementaux. Il ne faut pas oublier, par conséquent, que le facteur le plus important dans la prévention et le rétablissement de la dyslexie est l'effet protecteur du contexte culturel en mettant l'accent sur la culture des attitudes positives envers l'écrit, sur le rôle important de l'école et des enseignants ainsi que sur l'environnement langagier.

Les recherches des dernières années sur ces facteurs, en particulier sur les compétences impliquées dans le processus de la lecture, ont beaucoup progressé et les définitions se sont adaptées aux nouvelles connaissances.

Ainsi, la définition récemment proposée par Lyon et coll. (2003) et qui remplace une définition précédente des mêmes auteurs propose :

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (spelling) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales. »

[5]

Cependant, la question "Qu'est-ce que la dyslexie?" reste ouverte. Le problème de la définition de la dyslexie est intimement lié à ses diverses manifestations. On dit que la dyslexie a "beaucoup de visages", car les difficultés diffèrent d'une personne à une autre.

[4] Αναστασίου Δ., *Δυσλεξία – Θεωρία και Ερευνα, Οψεις Πρακτικής*, Τόμος 1, Ατραπός, Αθήνα 1998, idem, σ. 7

[5] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>

3.2 Théories et types de dyslexie

Afin de pouvoir former une vision intégrée sur la dyslexie, une connaissance plus approfondie des différentes théories est nécessaire. L'Inserm (Institut national de la santé et de la recherche médicale) a publié un bilan des données scientifiques disponibles en 2006 concernant la dyslexie, la dysorthographe et la dyscalculie. La base documentaire de cette expertise est constituée de plus de deux mille articles. Je cite des extraits se référant à ces théories.

3.2.1. Théorie phonologique

La théorie phonologique s'appuie sur le constat que la lecture est une activité langagière, étant donné que la langue orale s'est mise en place avant la langue écrite tant au cours du développement de l'espèce humaine que dans le développement de l'individu. De plus cette théorie considère que la langue écrite est un système second que l'individu utilise, parce que même s'il doit lire une forme écrite (le mot) il peut toujours avoir accès à sa forme sonore des mots qu'il lit. Finalement une autre explication est, que la théorie phonologique considère la dyslexie comme un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture, sans qu'elle soit connectée à des déficiences sensori-motrices avérées.

« La théorie phonologique « classique » explique les difficultés sévères rencontrées par les dyslexiques en lecture de mots nouveaux par la faiblesse de leurs habiletés phonologiques en dehors de la lecture, entre autres, en analyse phonémique et en mémoire à court terme phonologique. Des déficits dans ces domaines peuvent entraver la mise en place du décodage vu que, pour utiliser cette procédure, il faut d'abord mettre en correspondance les unités sublexicales de l'écrit, les graphèmes, avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes. Il faut ensuite assembler les unités résultant du décodage pour accéder aux mots. La première opération nécessite des habiletés d'analyse phonémique, la seconde implique la mémoire phonologique à court terme. Un enfant incapable d'extraire les phonèmes et souffrant en plus d'un déficit mnésique va difficilement pouvoir utiliser le décodage. [...] Ce type de déficit proviendrait donc d'un déficit cognitif spécifique, de nature phonologique (Snowling, 2000). » [6]

3.2.2. Théorie visuelle

« A la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, les médecins confrontés à des cas sévères de troubles d'apprentissage de la lecture soupçonnent que des troubles

[6] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf, p.393
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>

visuels sont à l'origine des dyslexies développementales [...]. Le terme de « cécité verbale congénitale » est alors utilisé pour rendre compte des difficultés majeures que rencontrent certains enfants dans l'apprentissage de la lecture, en dépit de capacités intellectuelles normales. » [7]

Cette théorie a inauguré une période de doutes, d'indécisions et de confusion qui a pris fin par les travaux de Vellutino (1979) contestant « l'existence de troubles visuels chez les enfants dyslexiques et affirmant l'origine phonologique des troubles dyslexiques ». [8]

Quand même, puisque c'est bien excessif de restreindre la diversité des désordres de la dyslexie à une seule cause, celle de la théorie phonologique, il semble nécessaire de prendre en considération « des recherches qui évaluent les capacités de traitement visuel des enfants dyslexiques et tendent à montrer que nombre d'entre eux présentent un déficit des traitements visuels indépendamment de toute atteinte sensorielle ou périphérique ». [9]

Selon des tests mesurant les mouvements oculaires, il a été constaté que les mouvements oculaires des dyslexiques ne sont pas coordonnés. [10]

3.2.3. Théorie du déficit de la fonction cérébelleuse

«Partant de la constatation que les dyslexiques présentent non seulement des difficultés de lecture, mais également d'autres troubles dans les domaines visuel, auditif et moteur, Angela Fawcett et Rod Nicolson concentrèrent leur attention sur une série de caractéristiques qu'ils avaient remarquées chez leurs patients dyslexiques : un retard dans les étapes du développement moteur, des troubles de nature séquentielle et temporelle (dire l'heure, se rappeler les mois de l'année), et surtout la présence de troubles de la coordination motrice et de troubles de l'équilibre (Fawcett et Nicolson, 1999). Or, tous ces symptômes se trouvent également être des manifestations classiques de dysfonction du cervelet. Parallèlement, tout un pan de la recherche développée durant les années 1980 et 1990, a permis au cervelet de sortir de son statut d'organe

[7] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf, p.419
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>

[8] idem, p. 419

[9] idem, p. 420

[10] Livingstone, M., Rosen, G., Drislane, F., & Galaburda, A., (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect visual. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 88, 7943-7947 »

purement moteur, en révélant un domaine d'intervention beaucoup plus vaste, incluant de nombreuses fonctions cognitives (Schmahmann, 1997). » [11]

Cette théorie est bien contestée par des scientifiques adhérant aux autres théories, surtout se basant sur des remarques qui montrent que tous les dyslexiques ne manifestent pas des troubles de telle sorte.

3.2.4. Théorie du trouble du traitement temporel

« L'enfant dyslexique, et plus généralement l'enfant souffrant de trouble spécifique d'apprentissage, a très souvent des problèmes avec le temps en général, qu'il s'agisse de la gestion des aspects temporels liés à la réalisation des actes quotidiens, de la conscience et/ou la perception de la durée d'événements, ou encore de la discrimination d'événements brefs, tels que ceux constitutifs de la parole humaine. De très nombreuses études, utilisant des approches diverses, se sont penchées sur cette étrange caractéristique, dans le but de trouver un point commun entre cette dernière et les difficultés d'apprentissage elles-mêmes (Habib, 2000 ; Tallal, 2004). » [12]

Il s'agit d'une théorie qui est une de plus fameuse mais aussi sévèrement critiquée, qui quand même ouvre une autre perspective à la compréhension de ce trouble de la dyslexie.

3.2.5. Apport de l'imagerie cérébrale

Dans cette théorie l'approche du trouble de la dyslexie se fait par la voie neurologique mise en évidence par les travaux de Galaburda (1979), qui « *a découvert l'existence d'anomalies microscopiques dans la structure cyto-architectonique du cortex, en ayant l'opportunité d'analyser quelques cerveaux de personnes ayant présenté une probable dyslexie* ». [13]

Cette découverte a beaucoup contribué au progrès sur la connaissance du domaine de la neuro-imagerie cérébrale qui a montré des anomalies « *à la fois structurales et fonctionnelles du cerveau chez une majorité de personnes dyslexiques* ». [14]

[11] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf, p.451-452
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>

[12] idem, p. 459

[13] idem, p. 479

[14] idem, p. 479

3.2.6. Facteurs génétiques

Pendant les derniers vingt ans il y a des présomptions qui font penser que la dyslexie peut se manifester aux enfants d'une famille dont l'un des parents est dyslexique et que la dyslexie possède une origine génétique.

Cette théorie se fonde sur « *des données d'épidémiologie génétique (études familiales et études de jumeaux) et sur les progrès de la biologie moléculaire qui ont permis la mise en évidence de gènes susceptibles d'être impliqués dans ces troubles, essentiellement dans la dyslexie* ». [15]

Il est bien important de souligner que « *ces troubles sont à la fois sous l'influence de facteurs génétiques et environnementaux [...] Le meilleur indice d'une composante familiale est l'augmentation du risque chez les apparentés d'un sujet atteint. Il s'agit d'un risque relatif comparant le risque des apparentés d'individus sains au risque du trouble chez les apparentés d'individus malades. On utilise en général les antécédents familiaux du premier degré (parents, frères et sœurs). Mais ce sont les études de jumeaux qui permettent d'apprécier le poids des facteurs génétiques par rapport aux facteurs environnementaux par le calcul de l'héritabilité.* » [16]

3.3. La théorie de Ronald Davis

Ronald Davis est l'auteur du livre «*Le don de dyslexie*» dans lequel développe sa théorie sur ce que constitue la dyslexie, en prenant comme point de départ sa propre expérience, étant dyslexique. Selon lui la dyslexie n'est pas un handicap mais elle résulte d'un « don perceptif ». C'est un don au vrai sens de mot : une disposition naturelle, un talent. Ce même don, dans certaines situations, peut devenir nocif.

Selon ses dires : « *c'est parce que j'ai effectué un retour en arrière et que ceci part de ma propre expérience de dyslexique que ma perspective est entièrement différente. Voilà ce que j'ai découvert : la dyslexie ne résulte pas d'une atteinte cérébrale ou nerveuse. Elle n'est pas davantage causée par une malformation du cerveau, de l'oreille interne ou de globe oculaire. C'est un produit de la pensée et une manière particulière de réagir à un sentiment de confusion.* » [17] (souligné par l'auteur)

[15] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf, p. 497

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>

[16] idem, p. 497-498

[17] Davis R.D., *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995, p.28

3.3.1. Deux types de pensées

Il est largement répandu que les êtres humains pensent de deux modes différents : l'un est celui de la « conceptualisation verbale » et l'autre celui de la « conceptualisation imagée ». Le terme de conceptualisation verbale signifie que l'on pense avec le son des mots, et le terme de conceptualisation imagée signifie que l'on pense avec l'image mentale de concepts ou d'idées.

Quelles sont les différences entre ces deux façons de penser ? La pensée verbale est linéaire dans le temps, bien organisée et lente. *« Elle épouse la structure du langage. Lorsque nous l'utilisons, nous composons des phrases mentalement, un mot après l'autre. Ce type de pensée est à peu près aussi rapide que le discours. Le débit de parole normal est de cent cinquante mots par minute, soit deux mots et demi par seconde ».* [18]

Un auditeur attentif peut suivre intelligiblement un discours dont le nombre de mots ne peut pas dépasser les deux cent cinquante mots par minute. C'est la limite de la conceptualisation verbale.

En ce qui concerne la conceptualisation imagée, elle est évolutive, spontanée, impulsive. Elle va vers toutes les directions. Pour donner un exemple, c'est comme quand nous regardons une peinture ; notre regard couvre l'ensemble du tableau, il ne va pas de haut en bas et de gauche à droite, d'une façon linéaire. Elle est plus rapide que la précédente et nous ne pouvons même pas nous rendre compte de cette procédure parce qu'elle ne se produit pas consciemment, elle est subliminale. *« L'image s'agrandit à mesure que le processus de pensée ajoute de nouveaux concepts ».* [19]

Tous les hommes peuvent penser en deux modes, soit verbal ou imagé mais *« comme nous sommes des êtres humains, nous avons tendance à nous spécialiser. Chacun recourra à l'un ou l'autre de préférence. Le dyslexique potentiel réfléchit vraisemblablement de manière non verbale entre trois et treize ans, au moment où se développent les troubles de l'apprentissage : il pense avant tout en images ».* [20]

Nous allons voir alors comment ce mode de pensée peut contribuer à l'engendrement de ces difficultés, en regardant un peu comment fonctionne notre langage.

[18] Davis R.D., *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995, idem, p. 29

[19] idem, p.29

[20] idem, p.29

« *Le langage est composé de symboles. Ceux-ci comportent trois aspects :*

- *Le son du symbole*
- *Le sens du symbole*
- *L'apparence du symbole*

Lorsque nous conceptualisons de manière verbale, nous pensons à l'aide des sons du langage. Nous tenons un monologue interne fait d'énoncés verbaux, de questions et de réponses. Certaines personnes verbalisent ces conceptualisations en se parlant tout haut. C'est un processus lent mais le sens des phrases est facile à saisir même si quelques mots ne sont pas compris. [...]

Si nous utilisons une conceptualisation non verbale nous construisons des images mentales des concepts et des idées énoncés dans la phrase. Cela ressemble plutôt à un film multi-sensoriel en trois dimensions. Ces images changent et évoluent à mesure que la phrase est lue. Ce processus est infiniment plus rapide qu'une conceptualisation verbale. Mais il y a un problème : certaines parties du langage sont plus faciles à mettre en images que d'autres [...]. Comme les dyslexiques ont peu ou pas de monologue interne, ils n'entendent donc pas ce qu'ils lisent à moins qu'ils ne lisent à haute voix. Ils composent plutôt une image mentale à laquelle ils ajoutent le sens – ou l'image du sens – de chaque nouveau mot qu'ils rencontrent ». [21]

Mais est-ce que tous les mots ont une image du sens ? Or, il y a des mots qui possèdent plus d'un sens, en fonction de la position qu'ils ont dans une phrase.

3.3.2. Deux sortes de mots

Les gens qui utilisent la conceptualisation imagée n'ont pas de problème avec les mots qui décrivent des choses réelles ou des actions dont l'expérience est vue ou vécue. Ils peuvent facilement imaginer le mot « *chat* », quand ils savent à quoi cet animal ressemble. Le sens de ce mot est son image. Si nous voulons penser avec le mot « *table* », nous pouvons le faire si nous connaissons de quoi il s'agit. L'image de cet objet ayant une surface et quatre pieds en bois, sur lequel nous mangeons ou nous travaillons se produit si facilement dans notre cerveau. De même, nous avons des images pour les mots *crayon*, *verre*, *pantalon*, ainsi que pour des verbes comme *manger*, *nager* ou *lire*, vu que les actions ou les objets décrits sont connus.

« *Il est impossible pour quelqu'un qui fonctionne de manière non verbale de réfléchir à l'aide de mots dont le sens ne peut être mis en images. Savoir à quoi ressemble le symbole « un » ne nous permet pas de penser avec un. De même pour des mots tels*

[21] Davis R.D., *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995, p. 29-30

que « et » ou « le ». Voir les lettres L-E du mot « le », ce n'est pas voir un sens. La seule image à notre disposition est la forme des lettres. Lorsque nous utilisons le processus de mise en images caractéristique de la pensée non verbale, nous ne sommes pas en mesure d'imaginer le sens du mot comme nous le ferions pour un objet ou une action ». [22]

Si notre mode de pensée est la conceptualisation verbale, et nous voulons lire une phrase, cette phrase est réécoutée encore une fois mentalement, une fois l'avoir lue entière. Si dans cette phrase il y a des mots comme *un*, *le*, ou *nous*, cela ne nous pose pas de problème parce que les autres mots formant la phrase nous aident à comprendre le sens.

Qu'est-ce qui se passe alors quand nous utilisons la conceptualisation imagée ? Dans ce cas-là, nous avons besoin de former une image globale qui sera le sens de la phrase. S'il y a des mots inconnus, leur sens ne peut pas être inséré dans la scène globale, ce qui veut dire que nous n'arrivons pas à comprendre ce que la phrase veut dire. Cette situation peut devenir plus grave quand on rencontre des mots dont le sens ne possède pas d'image mentale correspondante. C'est le commencement du déclenchement des symptômes dyslexiques.

« Nous n'aurons alors qu'une série d'images sans liens entre elles avec des « blancs » au milieu. Dès que le processus de construction de l'image est ainsi interrompu, la personne éprouve un sentiment de confusion parce que la scène qu'elle est en train de concevoir devient incohérente. Avec de la concentration, le lecteur peut surmonter ces « blancs » et poursuivre, mais il se sentira de plus en plus perdu. Il finit par atteindre son seuil de confusion. A ce moment là, la personne est désorientée ». [23]

3.3.3. Les effets de la désorientation

Quelle est le sens du mot « désorientation » ? Davis propose le sens suivant : « perte de sa position ou de sa direction en relation à d'autres choses ; état d'esprit dans lequel les perceptions mentales ne sont pas en accord avec les faits et les conditions réels de l'environnement ; chez certaines personnes, la désorientation est une réponse automatique de la confusion. » [24]

Etre orienté c'est que l'on sache où on se trouve, physiquement et mentalement, par rapport à son environnement. C'est d'être sûr que ce qu'on voit ou on entend, c'est ce

[22] Davis R.D., *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995, p.31

[23] idem, p.32

[24] idem, p. 248

que le cerveau perçoit. Le cerveau reçoit l'image que nos yeux voient, et en « comparant l'image fournie par chaque œil, il utilise la différence entre elles pour constituer une image mentale en trois dimensions qui nous dit à quelle distance les choses se trouvent. Les oreilles en font de même pour déterminer d'où provient un son. Cette technique est connue sous le nom de triangulation ». [25]

La désorientation est un phénomène naturel qui peut arriver à tous les gens pendant des moments de leur vie, et dure pour quelques instants. Lorsque notre cerveau reçoit des informations par nos différents sens, qui sont opposées, contradictoires les unes aux autres, et essaie de les connecter, les relier entre elles, ou si nous voyons ou entendons quelque chose qui nous confond, une désorientation peut se suivre. Si nous tournons 5-6 fois autour de nous, nous allons vivre une désorientation, sous la forme de vertige.

Pendant la durée d'une désorientation, notre perception se déforme et nous croyons que les choses ou nous même sommes en mouvement, tandis que cela n'est pas réel. En plus notre sens du temps peut ralentir ou s'accélérer. Tout ce que nous vivons, nous croyons quand-même qu'il est en réalité.

Un dyslexique ne vit pas seulement cette expérience, il la provoque aussi sans le savoir. Ils utilisent la désorientation pour percevoir le monde de manière multidimensionnelle. « Ils peuvent ainsi adopter différentes perspectives et tirer davantage d'informations de leur environnement que la plupart des gens. [...]

Ils l'utilisent pour une meilleure reconnaissance des objets en trois dimensions, des objets réels, des sons et des stimuli tactiles. Ils recourent aux perceptions transformées [...] non seulement pour sortir de la confusion mais aussi pour être créatifs ».

[...] Quand ils l'appliquent à la résolution de problèmes lors d'une conceptualisation non verbale, on parle d'intuition, d'invention ou d'inspiration. Quand ils le font pour le plaisir, on peut appeler cela, fantasmer ou rêvasser. [...] [26]

La désorientation est leur mode de concevoir le monde, trouver des solutions, leur mode d'apprentissage. « Mais lorsqu'ils commencent à utiliser le langage, ces capacités particulières leur font alors courir le risque de développer un trouble d'apprentissage. [...] Voir un mot imprimé à l'envers ou à travers la feuille ou même écrasé comme cela arrive aux dyslexiques rend malheureusement ce mot plus perturbant que jamais. [...] Etant incapable de l'identifier, le dyslexique commet une erreur. C'est le premier symptôme. » [27] C'est le commencement d'une errance laborieuse dans le monde des symboles.

[25] Davis R.D., *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995, p.33

[26] idem, p.36-37

[27] idem, p. 37

4. La relation pédagogique

La « relation pédagogique », un terme contenant deux mots. La définition du terme « relation » dans le dictionnaire « petit Larousse » se réfère à elle comme étant un lien existant entre des choses, des personnes dans le sens de « rapport ». Actuellement le terme « pédagogue », dérivant du terme « pédagogie » du grec *παιδαγωγία*, de *pais* (/‘pais/), « l'enfant », et *ἄγω* (/‘a.gɔ/), « conduire, mener, accompagner, élever », signifie celui qui est capable de faire une réclamation, un effet bénéfique sur le développement mental et spirituel des jeunes ainsi que renforcer le contrôle de ce développement, tandis que dans l'Antiquité, le *pédagogue* était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école et l'aider à faire ses devoirs. Voyons l'évolution de ce terme – relation pédagogique – dans le temps, en procédant à un bilan historique.

4.1. L'histoire de la relation pédagogique

La relation pédagogique fait l'objet de bien nombreuses réflexions des éducateurs dès l'apparition de la première société humaine. Pour Socrate, le disciple doit surpasser le maître et se consacrer à l'amour de sagesse. Pour Aristote, le mode possible d'existence d'une relation pédagogique peut être conçu dans le rapport « moyens-fin » : ce sont deux choses, où l'une doit agir et l'autre doit recevoir l'action. Ce qui veut dire que le maître vise à ce que son élève acquiert la capacité d'exister indépendamment. Nous voyons alors que l'interaction des individus est un facteur constitutif de la relation pédagogique à cette époque-là.

R. Hess et G. Weigand pensent que le concept de la relation pédagogique conçue telle quelle par les grecs, quand même il s'est régressé par la suite. Pendant le Moyen Age la pédagogie est centrée plutôt sur le message qu'elle veut transmettre que sur la relation elle-même. Elle n'a été que didactique, dominée par l'idée que les disciplines sont en soi et pour soi. Avec Comenius et Jean-Jacques Rousseau la relation prend de nouveau sa place comme objet principal des soucis pédagogiques. Les pédagogues, qui ont mis l'élève au centre de la relation, comme Schleiermacher, Herbart, Montessori, Korczak, chacun de son point de vue particulier, préconisent que le maître doit avoir la compétence et l'enseignement appropriés pour conduire l'enfant à découvrir lui-même ses capacités, son potentiel.

Selon Herbart nous ne pourrions pas former ou déformer l'homme si on ne connaissait pas sa nature. L'existence d'une communauté entre l'enseignant et l'élève, où la confiance joue un rôle principal, est la condition indispensable pour la réussite de cette méthode.

Pour Herbart l'homme se trouve, il ne se déduit pas. La nature et la psychologie de chaque individu doivent être connus d'une façon scientifique afin que l'enseignant trouve les obstacles et les évalue le mieux possible visant à l'instruction de cet

individu. Il croit que l'on ne peut pas enseigner n'importe quoi aux élèves sans connaître leur capacité mentale et ce qu'ils peuvent comprendre et assimiler.

Bien que chaque pédagogue ait sa théorie pédagogique personnelle, Marguerite Altet considère que les diverses pédagogies peuvent être classées en trois ou quatre types. Elles sont comme suit :

La **pédagogie traditionnelle**. Le savoir à transmettre et le maître qui enseigne sont au centre de cette pédagogie. L'élève est passive et on attend de lui d'apprendre.

La **pédagogie active**. Elle perçoit l'enfant comme un élève, qui « construit » son savoir, s'approprie personnellement les connaissances et les procédures. Comme représentants nous avons l'Education Nouvelle de J. Dewey, l'école nouvelle d'O. Decroly, la pédagogie institutionnelle de C. Freinet etc.

La **pédagogie technologique**. En proposant un savoir programmé, elle invite l'élève à être actif par acquérant des savoir, savoir-faire, savoir-être en temps voulu.

La **pédagogie socialisée**. Elle veut éduquer l'enfant afin de le rendre membre de la communauté sociale et le rendre sujet social. La pédagogie marxiste d'A. Makarenko, la pédagogie institutionnelle de F. Oury et pédagogie progressiste de G. Snyders figurent comme représentants de cette pédagogie.

Je tiens à mentionner aussi la **pédagogie autogestionnaire**. R. Fonvieille pratique une sorte d'analyse implicationnelle avec ses élèves, qui sont des jeunes en situation d'échec scolaire. Le groupe assujetti peut se transformer à un groupe sujet, quand leur membres prennent d'initiatives et ont la chance de s'exprimer librement. Conformément à ces différentes théories de la pédagogie, pourrait-on considérer que la relation pédagogique peut être influencée en fonction de la théorie appliquée ?

4.2. Une définition de la relation pédagogique ?

Est-ce qu'il y a des définitions différentes de la relation pédagogique ? La réponse ne saurait pas être unique, puisque nous ne pouvons pas ignorer la nature multidimensionnelle de ce sujet. Rappelons alors quelques définitions les plus adéquates, selon l'opinion de l'auteur : « *On nomme communément « relation pédagogique » l'ensemble de « phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés » Cette relation est généralement étudiée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants. Elle est soumise aux mécanismes d'une dynamique des groupes sociaux réels.* » [28]

[28] R. Hess et G. Weigand, *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p. 1

Pour M. Postic, quant à lui, « *la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* ». [29]

« *La relation éducative s'inscrit dans une société postmoderne, caractérisée « par une tendance globale à réduire les rapports autoritaires et dirigistes et simultanément à accroître les choix privés, à privilégier la diversité » (G. Lipovetsky, 1983) » [...] « Le monde culturel de la relation éducative future sera celui qui permettra des apports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échange ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur »*, M. Postic, 1990. » [30]

A la question posée au commencement de ce chapitre la réponse pourrait être qu'il y a tant de relations pédagogiques que des pédagogies. L'enseignant, qui choisit telle ou telle façon d'éduquer inspiré par une pédagogie, transmet la philosophie de la pédagogie dans ses relations futures.

Si j'osais à définir la relation pédagogique selon mon expérience, comme élève et éducatrice spécialisée, je dirais que la relation devient pédagogique quand deux personnes, un adulte et un enfant, acceptent l'existence d'un contrat entre eux, selon lequel tous les deux sont en interaction mutuelle et que tous les deux sont à la fois éducateurs et éduqués.

4.3. Les facteurs influençant la relation pédagogique

La relation pédagogique n'est pas par elle-même. Pour mieux la comprendre, il faut que nous définissions le cadre dans lequel elle se trouve et que nous examinions les facteurs qui l'influencent. Commençant par le cadre, la relation pédagogique se situe dans un système, qui est l'école, qui de son tour fait part d'une société donnée dans un temps et un espace donné. Le facteur constitutif de la relation consiste aux êtres humains, qui la rendent existant, réelle, comme l'enseignant et l'enseigné – les acteurs primordiaux – et sans pour autant exclure les autres personnes jouant un rôle second, mais bien important, comme les parents, les autres enfants dans la classe, les autres enseignants etc. « *Tous les éléments de la situation éducative sont liés, et vouloir exposer la relation éducative dans l'abstrait, sans la rattacher aux autres composants de la situation, notamment les objectifs, les tâches, sans la replacer dans son contexte sociologique, sans considérer les caractéristiques de personnalité des*

[29] M. Postic, *La relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.9

[30] <http://www.prisme-asso.org/spip.php?article514>

partenaires en présence, conduirait à proposer une description formelle, sans aboutir à une réelle explication des faits vécus ». [31]

4.3.1. La relation pédagogique et la société

Les sociologues envisagent que : « *Tout système scolaire porte la marque de la société qui l'a produit, et il est organisé selon la conception de la vie sociale, des rouages de la vie économique, des rapports sociaux, qui anime cette société.* » [32]

Conformément aux sociologues, l'école est une institution dont l'objectif est la socialisation des jeunes. Du fait, ils ont examiné la relation pédagogique par rapport aux liaisons existant entre elle et le système social. Pour Durkheim, l'objet de l'éducation est de susciter et développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux, qui sont nécessaires à son intégration à la société. Par l'éducation la génération adulte façonne à son image la jeune génération. En plus admettant que la société est divisée en milieux spéciaux différents, les classes, il résulte que l'éducation est calquée sur la division en classes. « *Comme l'éducateur est le représentant de la société, qu'il agit au nom de l'Etat, il assume légitimement, selon Durkheim, une position d'autorité à l'égard de l'élève* » [33] Nous pourrions alors penser qu'un rapport de domination s'exerce entre le maître et l'enfant.

Par extension les sociologues marxistes « *replacent les rapports sociaux introduits par l'école dans l'ensemble des rapports existant au sein d'une société [...]. « Les hommes entrent dans des rapports de production, sans même se rendre compte qu'il s'agit de rapports de production sociaux » écrit Lénine* » [34] C. Baudelot et R. Establet (1971) examinant les fonctions globales de l'école, réclament qu'il n'y a pas d'échec scolaire, au contraire, l'école basée à l'inégalité des classes sociales fonctionne en ayant comme but de faire distinguer les enfants qui formeront la classe dominée et ceux qui formeront la classe dominante.

Par contre le résumé des thèses des sociologues Bourdieu et Passeron peut être ainsi : le système « *éducatif est calqué sur la société hiérarchisée, et comme il est élaboré par une classe privilégiée, qui détient la culture, c'est-à-dire les outils fondamentaux (savoir, savoir-faire, et surtout savoir-dire), il vise à la conservation du pouvoir culturel de celle-ci.* » [35]

[31] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p. 23

[32] idem, p. 23-24

[33] idem, p.24

[34] idem, p. 26.

[35] idem, p.28

Pour ces auteurs le centre de leur analyse de la relation pédagogique est le langage, car ils estiment que l'acte pédagogique est une « *action d'imposition ou d'inculcation d'une culture légitime.* » [36] D'après B. Bernstein les formes linguistiques sont engendrées par la structure sociale afin qu'elle garde sa cohésion; « *la forme culturelle de chaque classe détermine les relations entre les individus, car la communication se poursuit sur un fond d'identifications étroitement partagées et d'empathie affective qui suppriment le besoin d'une expression verbale élaborée* » [37] N'oublions pas quand même que l'enseignant n'éduque pas uniquement par le verbe mais par les actes aussi.

En ce qui concerne l'analyse institutionnelle « *la question des relations maître-élèves est une « question écran » (Guigou, 1971), car c'est d'abord le rapport que l'enseignant entretient avec les institutions, soit à l'occasion de la nature de la tâche, soit lors de son déroulement qui a besoin d'être examiné en priorité pour que soit faite l'analyse des implications institutionnelles de l'enseignant dans la situation éducative.* » [38]

Dans ce chapitre je devrais me référer à la considération de la relation pédagogique comme « moment » de R. Hess et G. Weigand, mais je vais me référer sur cette théorie dans le chapitre no 4.4.3.

4.3.2. La relation pédagogique et la psychosociologie

Les rapports entre l'enseignant et l'enseigné et les comportements de ces deux partenaires sont l'objet de l'analyse psychosociologique sur la relation éducative. Le comportement d'une personne peut être affecté selon des processus et des activités par lesquels elle tente de comprendre le monde, l'autrui et de se mettre en relation avec eux.

« *La perception qu'a l'enseignant des élèves en général, de chaque élève en particulier, la perception que l'élève a de ses camarades et de l'enseignant dans la situation éducative, déterminent leur manière d'agir et de réagir* » [39]

Nous allons examiner quelques activités dont l'existence et le recours à leur usage sont bien fréquents dans les relations humaines, par conséquent nous pouvons les détecter dans la relation pédagogique aussi ; ce sont le **statut** qu'une personne accorde à soi et aux autres, la **représentation** et la **catégorisation**.

[36] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.28

[37] idem, p. 29

[38] idem, p. 35

[39] idem, p.98

Pour la psychologie le mot **statut** désigne la place qu'un individu possède dans un système concret. Le même individu peut avoir plusieurs statuts pendant sa vie, qui sont alternés suite à la situation et au système auxquels il prend part. Un enseignant peut posséder aussi le statut de père par rapport à sa famille et ses enfants, ou le statut d'un athlète quand il fait des sports. Ce qui est à remarquer c'est que chaque statut s'actualise selon l'activité de l'individu, et que les autres restent latents.

De même, dans la relation éducative l'enseignant possède d'un statut qui lui est attribué par l'institution, en lui accordant une place de pouvoir, puisque il est supposé avoir la connaissance et l'élève se trouve dans un statut inférieur, supposé ne pas savoir, soumis à l'autorité de l'enseignant et guidé par lui vers le but d'acquérir des connaissances.

Le statut scolaire d'un enfant peut influencer sa prise de conscience de soi. *« L'élève s'attribue certaines qualités, certaines insuffisances ou défauts, en fonction de la manière dont il se sent perçu par les adultes, par les enfants de son entourage, et en fonction de leurs attitudes à son égard. »* [40]

« On voit que, dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant peut, par le jeu du statut, favoriser l'émulation, mais aussi rigidifier l'image que les élèves ont de leur camarade, et l'enfermer dans un personnage. [...] Aucune évolution n'est possible s'il reste enfermé dans le personnage et si l'éducateur ne lui offre pas d'autres possibilités de se créer des statuts sur la base des rôles assumés dans des situations. » [41]

La **représentation** est l'image qu'un individu crée pour un objet, pour une situation ou pour un autre individu. Par cette image mentale nous essayons de donner sens à une situation donnée.

En psychologie le terme représentation désigne *« le mode d'appréhension d'un objet social donné, par un sujet ou un groupe de sujets »*. [42]

Ce qui est remarquable et qui montre comment les représentations des enseignants diffèrent de celles des élèves c'est que l'enseignant investit plutôt aux qualités cognitives et aux attitudes morales face au travail de l'élève, alors que l'élève privilégie les qualités humaines et relationnelles de l'enseignant, prêtant une attention particulière à la capacité de l'enseignant d'être en mesure de le soutenir, le comprendre et l'aider à prendre des initiatives.

« Or l'enseignant s'en tient souvent à une catégorisation simple de l'élève, au lieu de chercher à le comprendre dans son originalité, en se décentrant et en percevant comment la situation apparaît à celui-ci. » [43]

[40] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.108

[41] idem, p.110

[42] idem, p.110

[43] idem, p.114

La **catégorisation** est une opération de simplification, schématisation et généralisation des éléments communs caractérisant un groupe d'objets ou d'individus. Chacun d'entre nous a besoin de catégoriser les objets ou les individus de son environnement pour simplifier la complexité du monde qui l'entoure et pouvoir communiquer avec des individus dont les catégories sont proches.

En ce qui concerne l'autrui, pour que ce processus de ranger en catégories se produise, on se base surtout sur des caractéristiques physiques, son appartenance à une classe socio-économique, culturelle ou même sa nationalité et sa religion. Ce qui signifie que si la catégorisation prend lieu dans la relation pédagogique, il induit dans tous les cas une restriction sévère, durable et définitive.

« Catégoriser un élève, c'est lui refuser à l'avance l'accès à un autre état que celui dans lequel on l'enferme, c'est, pour l'éducateur, se couper volontairement et définitivement de lui, et le condamner à se résigner ou à se révolter. Par contre, saisir ce qui est potentiel chez l'enfant, découvrir la force qui pourra se développer en lui, sont les seules conduites qui prouvent qu'on a foi en lui et l'éducation et qu'on respecte sa liberté. » [44]

La question surgissant est la suivante *« dans la situation éducative, l'éducateur, peut-il échapper à sa position centrale et au statut qui en résulte ? » [45]*

Il serait irréaliste de supposer que la relation éducative est limitée uniquement à la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette relation est déterminée par la présence d'autres enfants, comment ils interfèrent avec l'enseignant dans la classe et autant que par le mode d'intervention de l'enseignant. La valeur de chaque élève se reflète dans l'acceptation ou non, apprécié par leurs camarades de classe pendant les heures scolaires. Si l'identité « du bon » ou « du mauvais élève » lui est accordée, cette identité lui permettra de déterminer sa position au sein du groupe et de créer une façon de communiquer avec les autres.

D'autres éléments qui contribuent à façonner la relation pédagogique sont la **communication** et l'**intervention** de l'enseignant.

L'enseignant fait un dialogue en connaissant déjà quel est le but souhaité. Etant donné qu'il possède le niveau de connaissance des élèves, il prépare les étapes qui lui permettront d'atteindre progressivement son objectif. L'enfant, pour comprendre ce que l'enseignant veut lui communiquer, doit être en mesure de définir la portée de ses connaissances, doit se demander pourquoi ce dialogue se fait et de comprendre l'intention de son enseignant. Cela est nécessaire qu'il le fasse, même quand une simple question est posée par l'enseignant.

[44] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.116

[45] idem, p. 106

M. Brossard (1985) dit : « *Pour l'enfant, comprendre la question du maître, c'est non seulement comprendre le type de questionnement auquel on a affaire dans le cadre scolaire, mais encore être en mesure d'identifier la visée pédagogique à l'intérieur de laquelle se situe la question* » [46]

Je me permets de citer ici un extrait assez long mais bien important sur la compréhension pendant la communication dans la relation pédagogique :

« Les obstacles à la communication sont dus au défaut de compréhension du message, par suite d'un manque de décodage (notions de base non connues, langage trop élaboré, étranger à l'élève, etc.), au décalage des cadres de référence sur le plan cognitif, et surtout à la perception et aux représentations qu'on a du partenaire, qui provoquent des chocs affectifs, qui réfractent le contenu, l'amenuisent au point de le faire disparaître, au profit de manifestations chargées émotionnellement, de rejet, d'agression, etc. Ces aspects latents de la communication, non observables directement par le relevé des interventions, confèrent pourtant au climat de la classe des caractéristiques. Certains élèves ont, plus que d'autres, des difficultés d'accès au mode cognitif de fonctionnement dans la situation scolaire. L'élève doit bien percevoir quelle tâche lui est demandée. Quand l'enseignant lui pose une question, il interprète en attribuant une intention à celui-ci. Il lui faut non seulement comprendre le sens du message, mais saisir aussi l'attente de l'enseignant à son égard. Or le dialogue pédagogique repose sur des conventions tacites et suppose un système de repérage cognitif. Certains élèves en difficulté n'interprètent pas les messages selon le cadre de référence proposé et ils n'identifient pas, derrière la question, le but visé et la stratégie globale de l'enseignant. Des décalages se produisent entre la procédure cognitive introduite par l'enseignant dans son action pédagogique et le processus cognitif spontané de l'élève. Quand la classe fonctionne collectivement, l'enseignant suit la démarche qu'il a prévue, selon une procédure liée à la structure de la tâche. Quand il vérifie un travail individualisé, il lui est plus aisé d'analyser le processus cognitif de l'élève face à la tâche et de remonter aux causes d'erreurs. De toute façon il est intéressant d'observer son comportement face aux difficultés des élèves, et de savoir s'il accepte de sortir de son propre balisage, quand il perçoit que des élèves ne suivent pas, ou d'analyser sa façon de traiter l'erreur de l'élève, de comprendre l'obstacle que celui-ci rencontre. » [47]

L'interaction est une réaction réciproque de deux personnes qui entrent en contact. Le comportement de l'un affecte le comportement de l'autre et vice-versa. Elle peut être verbale ou non verbale. Au cours d'une interaction la tentative est que l'un situe l'autre, qu'il sache à l'avance quelle sera la réaction de l'autre. Parfois, selon nos expériences, une situation peut nous conduire à une réaction particulière, parce qu'elle ressemble à une autre, vécue au passé et classifiée comme satisfaisante ou non. C'est

[46] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.147

[47] idem, p. 150-151

ce qui arrive avec l'élève qui a déjà anticipé la réaction de l'enseignant et il n'attend que la sanction. Ainsi, des réactions conditionnelles peuvent-elles naître, et elles se renforcent, quand des circonstances pareilles se reproduisent. Par conséquent, il n'est pas possible d'établir une relation pédagogique positive. Tous les deux attendent à ce que la prédiction soit confirmée : le blocage est inévitable.

Une autre difficulté qui se manifeste pendant une relation pédagogique c'est que dans un dialogue on doit être en mesure de prévoir l'interprétation que son interlocuteur fera et pouvoir s'adapter à ses réactions. Mais il faut aussi y avoir un «savoir partagé» parmi les interlocuteurs, car selon les psycholinguistes les mots et les structures ne sont pas suffisants à donner la signification réelle et complète du message. Il y a des éléments d'informations que le locuteur considère comme connus par son interlocuteur et il ne donne pas toute information nécessaire à l'interlocuteur. De ce fait les élèves en difficulté scolaire confrontés à cette particularité ne peuvent pas restituer les pièces manquantes du message ainsi que de l'interpréter en accord du cadre de référence de l'enseignant. L'élève qui peut suivre en classe sans problème, c'est lui qui peut comprendre la nature de la question ainsi que la réponse que l'enseignant attend de lui. L'élève en difficulté reste dans l'incertitude, le doute et l'anxiété.

« Savoir quelles sont les démarches cognitive et affectives de l'élève pour lui apporter une aide personnalisée, telle est la préoccupation de ceux qui cherchent à aller au-delà de la didactique différenciée. Il ne s'agit pas d'un simple soutien technique, qui se réduirait à voir comment adapter un message cognitif aux caractéristiques du récepteur, il s'agit bien de saisir la personne dans son originalité pour cheminer avec elle. A. Cosmopoulos (1983) parle de pédagogie de la personne, fondée sur la dynamique des relations authentiquement humaines, en même temps qu'éducatives. Le dialogue pédagogique est mouvement vers l'autre, pour l'aider à entreprendre par lui-même sa propre formation. Cela suppose, selon l'auteur, que l'enseignant acquière la maturité psychologique, morale, culturelle et idéologique d'une personnalité prête au dialogue. » [48]

4.3.3. La relation pédagogique et l'imaginaire

L'imagination est la capacité humaine de créer des personnes ou des situations, existant ou non, et les faire obéir à ses propres règles. Imaginer est la création d'un monde selon sa volonté. L'art sous toutes ses formes est une expression de l'imagination.

Le sujet peut alimenter son imagination des situations provenant de la réalité, les modifier selon son gré, mais il peut aussi faire créer des images ou des situations dont

[48] M. Postic, *la relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.178

il n'a pas l'expérience. Il s'agit également d'un processus par lequel nous essayons de traiter les événements de la réalité et leur donner un sens ou même de traiter leur impact sur nous.

« Avoir de l'imagination, c'est jouir d'une richesse intérieure, d'un flux ininterrompu et spontané d'images. Mais spontanéité ne veut pas dire invention arbitraire. Étymologiquement, imagination est solidaire d'imago, représentation, imitation, et d'imitor, imiter reproduire. Pour une fois, l'étymologie fait écho aussi bien aux réalités psychologiques qu'à la vérité spirituelle. L'imagination imite des modèles exemplaires – les Images – les reproduit, les réactualise, les répète sans fin. Avoir de l'imagination, c'est voir le monde dans sa totalité ; car c'est le pouvoir et la mission des Images de montrer tout ce qui demeure réfractaire au concept. » [49]

C'est de cette façon que Mircea Eliade relie les images qui naissent en nous, qui sont personnelles et celles qui sont omniprésentes dans les mythologies ou les symbolismes sacrés.

Pour G. Bachelard, les images nous rendent capable de concevoir l'Univers d'une façon instantanée. *« Alors que les penseurs qui reconstruisent un monde retracent un long chemin de réflexion, l'image cosmique est immédiate. Elle nous donne le tout avant les parties. Dans son exubérance, elle croit dire le tout du Tout. Elle tient l'Univers par un de ses signes. Une seule image envahit tout l'Univers. » [50]*

Si nous approchons l'imagination par la voie psychanalytique, elle nous informe que l'imagination trouve appui sur l'affectif du sujet. Les événements vécus qui l'ont découragé ou ont provoqué du malheur sont transformés par l'imagination à des productions qui pourront le compenser et satisfaire son désir.

Les enfants à partir de la petite enfance essaient de découvrir le monde autour d'eux. Ces activités, une fois couronnés de succès et parfois non, l'aident également à se découvrir, à découvrir son potentiel et ses limites. Grâce aux relations avec les autres il apprend comment est de vivre avec eux. Sa motivation est son désir d'apprendre. Mais il ne trouve pas de réponses à toutes les questions. Cela provoque de l'anxiété et même de la peur. L'imagination est un moyen de faire face à ses craintes et ses angoisses, mais aussi de s'exprimer sur ces sentiments. Les histoires fantastiques et/ou la peinture sont des moyens utilisés à cette fin. Il tente de façonner sa propre réalité.

Grâce à ce processus, nous pouvons dire que l'imagination contribue à la socialisation de l'enfant, car elle utilise des modèles sociaux. Poursuivant l'effort de découverte de

[49] Postic M., *l'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, 1989, p.12

[50] idem, p. 13

soi, l'enfant se développe son idéal de Moi, ayant comme points de référence les adultes importants qui composent son environnement. Il commence à comprendre la différence entre le réel et l'imaginaire et par des tentatives projectives dans l'avenir il essaie de discerner ce qui pourrait devenir.

*« Mais imaginer n'est pas penser : on ne met pas des faits en relation, on n'analyse pas une situation pour la dominer, on ne dégage pas une signification. On pénètre, on explore, on en retire une vision. Celle-ci ne peut être communiquée à autrui que par des symboles, qui déclenchent des harmoniques et établissent la communion. La pensée progresse de façon linéaire. L'imagination part en spirale, par élargissement de son espace. Elle ne se dirige pas vers des niveaux plus différenciés, plus spécialisés, elle s'étend par expansion et par conquête de nouveaux territoires. L'imaginaire jalonne l'itinéraire intérieur. **La cohérence d'un être, la continuité de soi, provient plus de la solidité de cette construction interne que de sa pensée logique.** (souligné par l'auteur) » [51]*

Quelle est la place de l'imagination quand l'enfant va à l'école ?

L'école ne s'oppose pas à l'imagination, mais elle doit être contrôlée, limitée et exprimée selon certaines règles. Pour cette raison, des cadres précis sont donnés à l'enfant dans lesquels il doit travailler. Cependant, l'imagination est toujours activée, prête à offrir une solution là où il ya conflit.

Comme il est bien connu, les événements que l'enfant vit à l'école, affectent de façon significative son état mental, qui à son tour aura une incidence sur sa relation avec son professeur. Les récompenses, les punitions, qui peuvent être justes ou injustes, éveillent en lui des résonances profondes sur le plan de l'imaginaire.

Si on vit une expérience similaire à d'autres expériences que l'on a déjà vécues pendant notre vie, il est susceptible de ressentir les mêmes sentiments que l'on a eus à ce moment-là. Cela peut se produire dans le cas où un élève a une expérience écolière engendrant des conflits internes pareils à ceux d'un événement vécu en dehors de l'école. Serait-ce la cause que la relation pédagogique devienne une relation conflictuelle ?

« On a souvent mis l'accent sur la nature conflictuelle de la relation pédagogique. Mais peut-être n'a-t-on pas suffisamment analysé l'origine et le sens du conflit. Certes, on a évoqué la position dominante du maître, le pouvoir qu'il détient grâce au savoir. En réalité, le conflit naît et se développe lorsqu'un des partenaires craint de perdre son autonomie et de voir attaqué son Moi. Etre dépossédé d'un pouvoir n'est qu'un des aspects. En ce qui concerne l'enfant, c'est l'avenir de son Moi qui est en

[51] Postic M., *l'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, 1989, p.18

jeu. L'enfant sait ne pouvoir progresser qu'en combattant, soi-même et les autres, pour trouver de nouvelles formes d'adaptation. L'impression de déséquilibre, le sentiment d'inquiétude qu'il éprouve l'entraînent vers la recherche de la définition de soi. On comprend alors l'ambivalence fondamentale de la relation pédagogique telle qu'elle est vécue par l'élève : l'enseignant est celui qui procure l'aide, le support, et il est aussi porteur de dangers, quand il est perçu comme quelqu'un qui empiète sur son Moi ou qui contrecarre ses projets. » [52]

L'imagination forte et même créative est une des caractéristiques fondamentales des dyslexiques. Nous examinerons le rôle de l'imagination et son influence sur l'aptitude d'apprendre dans le chapitre no 5.

4.4. Une approche différente de la relation pédagogique

Dans ce chapitre nous allons examiner la relation pédagogique suivant l'approche de G. Weigand et R. Hess (2007). Ils présentent trois manières de sa perception :

- Comme rencontre adulte / jeune
- Comme interaction
- Comme moment

4.4.1. La relation pédagogique comme rencontre adultes/jeunes

Pour l'établissement d'une relation nous devons avoir deux éléments qui seront en liaison. Ainsi une relation devient-elle pédagogique quand un adulte, supposé savoir, rencontre un enfant, supposé ignorant, pour que le savoir soit transmis de l'un à l'autre. C'est pourquoi selon J. Houssaye la relation pédagogique a trois dimensions : le maître, l'élève et le savoir. Mais quand même la rencontre se réalisant entre les deux, le troisième est exclu. Voyons alors quelles sont les caractéristiques attribuant une relation pédagogique, si nous focalisons sur la rencontre adulte/enfant.

D'après les deux auteurs il y a deux mondes différents qui se rencontrent lors d'une relation pédagogique, qui sont celui du professeur et celui de l'élève. Ces deux mondes sont différents parce que le mode de conception de l'école de ces deux partenaires est bien différent aussi. L'enseignant voit et parle de l'école comme étant un univers, l'élève est pris dans sa particularité. « *Les maîtres ont tout un système de justification qui n'a rien à voir avec les perspectives des élèves.* » [53]

[52] Postic M., *l'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, 1989, p. 143-144

[53] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p.107

En ce qui concerne le monde des enseignants nous constatons que plusieurs facteurs déterminent la posture enseignante. Quel est sa trajectoire individuelle et ses rêves ? Pourquoi a-t-il choisi devenir enseignant ?

Il s'agit d'un ensemble de points de référence qui désignent le mot « enseignant » couvrant une large gamme de qualités et de propriétés ayant de multiples facettes.

Nous pouvons mentionner tels comme la carrière (dans le sens « *d'une suite de positions, institutionnellement définies ou non, occupées par un même individu au cours de sa vie active* » [54]), la transversalité (« *l'ensemble des appartenances d'un individu, l'ensemble des institutions qui le traversent et qui le constituent* » [55]), la construction de sa place, de son statut et de son pouvoir dans l'école, où les relations avec les autres collègues et les élèves peuvent l'aider ou au contraire l'empêcher être celui qu'il voudrait/pourrait être. De même nous devons penser que l'enseignant ne reste pas le même individu pendant toute sa vie. La confrontation aux difficultés dans la relation pédagogique peut le « conduire à changer son mode de pensée » adoptant soit un comportement d'indifférence envers les élèves (la désimplification, « stratégies de survies » (P. Woods)), soit un comportement plus élaboré cherchant à comprendre les élèves.

Pour les élèves, nous constatons qu'il y a deux sous-cultures dans leur monde. Il y a ceux qui sont positifs envers l'école, les « pro-scolaires », et ceux qui sont contre, les « anti-scolaires ». Pour les pro-scolaires la soumission aux règles de l'école est facile à faire, ils pensent d'une façon individualiste et ils s'adhèrent aux valeurs scolaires, qui coïncident aux valeurs de la classe dominante. Au contraire, pour les « anti-scolaires », ce qui vaut c'est le groupe auquel ils appartiennent. En voulant montrer leur contradiction aux valeurs scolaires, ils rejettent leur rôle d'élève, et ils investissent sur le comportement collectif, celui dicté par une culture juvénile (le rock, le rap), dont ils se font membres. Une des raisons provoquant la distinction des élèves est l'étiquetage des élèves par les enseignants, selon la performance aux cours. L'étiquette de « bon » ou de « mauvais » élève, qui l'accompagne pendant toute sa vie écolière, renforce l'élève à investir sur l'un ou l'autre rôle.

En citant d'autres caractéristiques du monde d'élève, nous pouvons nous référer à la différenciation sexuelle, étant toujours attentifs à ce que les individus sont libres à choisir en dehors des normes (de leur classe sociale, ou de leur identité sexuelle), et à leurs stratégies d'exister dans la classe (participation active, le sens qu'ils donnent au travail scolaire, indifférence, abandon).

[54] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p.108

[55] idem, p. 110

4.4.2. La relation pédagogique comme interaction

« Pour qu'une classe puisse « tenir debout », explique G. Lapassade, il faut, et c'est la condition préalable, que les participants de cette activité soient d'accord sur sa finalité, il faut que les partenaires partagent une certaine « définition de la situation », qu'ils « définissent la situation » comme un lieu dans lequel on vient pour apprendre, lorsqu'on est élève, et pour enseigner, si l'on est le maître, ces deux activités étant, bien sûr, complémentaires et fondées sur un « quasi-contrat » [56]

Comme situé ci-haut, l'interaction est une réaction réciproque, où le comportement de l'un influence le comportement de l'autre. Du fait, si nous voulons examiner la relation pédagogique comme interaction, nous devons prendre en compte ce qui se passe dans l'ici et le maintenant entre les deux partenaires, et comme il est constaté que *« l'autorité de l'enseignant dans sa classe n'est plus fondée sur la coutume, ni sur ses titres, son savoir, etc. » [57]* une redéfinition de la situation dans laquelle se passe la relation pédagogique semble plus que nécessaire. *« Elle n'apparaît plus comme « naturelle » ; on voit bien qu'elle est à construire en même temps qu'il faut construire la classe comme « situation » ». [58]*

La définition de la situation est une notion présentée par W.I. Thomas, un des représentants de l'école de Chicago, qui estime que l'individu ne répond pas automatiquement à un stimulus environnemental, mais il examine d'abord la situation dans laquelle il se trouve et il réfléchit à ce qu'il veut faire, de sorte que sa réaction sera le résultat en fonction du point de vue qu'il a pour cette situation donnée. Certes, cette décision de l'attitude adoptée est soutenue par une attitude préalable à des situations similaires précédentes. Ce qui est à souligner c'est qu'il considère que la définition d'une situation ne se base pas sur les faits réels examinés par l'individu, mais sur la perception que cet individu a pour ces faits.

« Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » [59]

On pourrait dire qu'en définissant la situation scolaire, nous aurions eu la définition de la relation pédagogique, *« un certain rapport au savoir que le maître distribue et que les élèves doivent acquérir »*. [60] Mais ce qui est observé ces dernières années c'est qu'il y a des élèves qui n'acceptent pas l'institution de l'école et qu'ils montrent leur opposition parfois de façon provocative.

[56] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p.140

[57] idem, p.135

[58] idem, p.135

[59] idem, p.136

[60] idem, p.136

Les « nouveaux situationnistes » inspirés par l'interactionnisme symbolique – « *qui s'interroge sur la façon dont le monde social est construit par les gens, sur leur effort continu pour donner sens au monde (P. Woods, 1979)* » [61] s'intéressent plutôt aux constructions subjectives des événements par les deux acteurs de la relation pédagogique. Ces constructions subjectives peuvent être tout à fait différentes, car les élèves n'attribuent pas la même définition à la situation scolaire avec celle des enseignants, puisqu'ils interprètent autrement les événements. Ce qui résulte c'est un désaccord, une relation conflictuelle.

Si on accepte la relation pédagogique comme interaction pendant une situation pédagogique nous la réduisons dans la définition d'une situation précise, c'est-à-dire dans l'ici et le maintenant sans considérer que les individus-protagonistes de cette relation sont des individus avec une histoire de vie, qui consiste d'un passé, d'un présent et d'un futur.

4.4.3. La relation pédagogique comme moment

Pour les auteurs R. Hess et G. Weigand « *la relation pédagogique est un moment, c'est-à-dire un ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels, s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit du futur. Le moment pédagogique groupal est la résultante des moments individuels, [...] qui structurent l'entrée en relation. La relation du maître à sa classe ne peut d'aucune manière se réduire à l'ici et maintenant des situations : elle s'inscrit dans son histoire de vie. Car les situations ont un principe d'organisation, de structuration qui est le vrai lieu du « sens ». Le lieu du sens n'est pas la situation elle-même et le principe d'organisation des situations, c'est le moment.* » [62]

Comment structurer le moment pédagogique ? S'appuyer sur des expériences antérieures, construire une identité d'enseignant en opposition à un certain nombre d'expériences négatives, exprimer ce qu'on envisage pour le futur, répondre aux questions : « *D'où je viens ? Qu'est-ce que je fais ? Avec quel projet ? Où vais-je ?* » C'est construire son moment pédagogique.

« Le sujet engagé professionnellement dans l'enseignement doit apprendre à se construire une identité professionnelle en pensant son moment pédagogique, incluant la construction et la gestion des situations. Interpréter les situations pédagogiques, sans prendre en compte la structuration du moment pédagogique chez l'enseignant, ou chez les élèves, c'est passer à côté de la réalité. Le vécu de la relation pédagogique, le projet d'apprendre ne s'inscrivent pas que dans l'ici et maintenant.

[61] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p.137

[62] idem, p.153

La relation pédagogique est un moment, une succession de situations. » [63]

Et l'élève ? Est-ce la construction de son moment à l'école nécessaire et comment est-ce possible pour un enfant qui va à l'école primaire ? Etre élève n'est pas si simple, et savoir ce qu'est le métier de l'élève semble être indispensable à la réussite scolaire de l'enfant.

La famille ainsi que l'enseignant jouent un rôle important. En ce qui concerne la famille, l'enfant pourra être aidé à construire son moment si ses parents lui assignent la mission d'évoluer, de « *apprend pour ne pas faire comme nous* », de créer son histoire personnelle et différente de celle de la famille, tandis qu'un message contradictoire de la part de la famille, comme « *apprend mais ne cherche pas à devenir différent de nous* » [64] peut bloquer ce processus.

L'enseignant, quant à lui, selon les auteurs, « *le moment de l'école ne peut se construire pour l'élève que si le maître, lui, a élaboré son moment du savoir, son moment pédagogique et bien d'autres. Car le maître n'enseigne pas seulement ce qu'il sait, mais surtout ce qu'il est (Jean Jaurès).* » [65]

5. Les difficultés dérivant de la dyslexie à l'établissement de la relation pédagogique

Dans les chapitres précédents nous avons vu quels sont les facteurs (sans avoir épuisé tous les facteurs) qui peuvent influencer sur l'établissement de la relation entre l'enseignant et l'élève.

Dans le cas de l'élève dyslexique qui a des caractéristiques uniques, la mise en place de cette relation peut être confrontée à plus de difficultés et faire empêcher les deux partenaires d'atteindre l'objectif visé dans la relation pédagogique. Selon l'opinion de l'auteur, le rôle joué par l'enseignant est important, car c'est lui qui déterminera le cadre dans lequel se tiendra cette rencontre. En conséquence une part de responsabilité à la découverte d'un enfant dyslexique (sans réduire le rôle des parents) et par suite comment il va y faire face, appartient à l'enseignant.

Regardons plus en détail ce que ces difficultés.

Si nous approchons ce sujet à partir du point de vue sociologique, nous avons constaté dans le chapitre intitulé, que l'éducation est un système qui reflète la société dans laquelle elle réside, et donc sa culture.

[63] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p. 168

[64] Boimare S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004, p.184

[65] Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007, p. 178

« En sociologie, la culture est définie comme « ce qui est commun à un groupe d'individus » et comme « ce qui le soude » » [66]

D'après l'approche des anthropologues, « la culture comprend la façon dont on se sent, pense et agit (par exemple la nourriture, les vêtements, les mœurs, les codes de communication, etc.) » [67]

En particulier, je tiens à mentionner la façon dont les dyslexiques pensent (pensée imagée), et qui diffère de la pensée verbale, qui est quand même utilisée par la plupart des gens.

Ainsi le système éducatif utilise-t-il une manière spécifique de l'apprentissage basé sur le mode de pensée verbale, en excluant donc les élèves dyslexiques, dont le mode d'apprentissage est différent. Ce n'est pas à développer ici leurs styles d'apprentissage en particulier, mais je pense qu'il convient de noter que certains élèves peuvent éprouver des difficultés parce que tout simplement ils apprennent différemment.

En outre je voudrais citer le passage de M. Postic où « *Les difficultés rencontrées dans la relation éducative proviendraient [...] du fait que les enseignants emploient un langage abstrait, correspondant à leur culture et dans lequel ils se meuvent facilement, alors que les élèves se distinguent entre eux par leurs possibilités de perception et compréhension de ce langage formel, au code élaboré. Les enfants se différencient peu à peu par leur aptitude, en grande partie déterminée par leur origine sociale (ou, pourrais-je ajouter, par leur façon particulière de penser), à acquérir la forme linguistique en usage à l'école ... La relation établie entre l'enfant [...] et l'enseignant apparaît de nature conflictuelle, parce que les références culturelles sont différentes. C'est un changement d'identité culturelle que demande l'école aux enfants appartenant à des milieux sociaux dont la culture est singulière* » [68]

Dans le langage nous utilisons les figures de style pour donner une expressivité particulière à nos propos ou à nos écrits, en s'écartant de l'usage ordinaire de la langue. Je voudrais me référer à celle de la métaphore. Pendant mon expérience professionnelle, il m'est arrivé plusieurs fois qu'un élève dyslexique, même adulte, ne puisse pas appréhender le sens d'une phrase, parce qu'il tente d'interpréter chaque mot avec son sens littéral (p.ex. des océans d'encre sont été déversés pour la psychothérapie).

En plus j'ai noté que cela peut arriver aussi au cours de nos discussions. Dès leurs témoignages, ils se plaignent qu'ils éprouvent une inquiétude profonde de ne pas être capables de poursuivre une discussion, ayant lieu même entre des amis.

[66] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

[67]

<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1>

[68] M. Postic, *La relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p.29

Si nous nous transférons alors dans une classe, nous pouvons comprendre la frustration dans laquelle ces enfants se trouvent quand l'enseignant utilise des mots ou des figures de style dont l'appréhension n'est pas possible. Ce sont des déclencheurs pour que la désorientation arrive, en résultant à une absence de l'attention et à des gaps d'apprentissages. « *Le fait de comprendre ce que représente une désorientation permet à l'enseignant de ne pas blesser l'enfant* » [69] et en plus de l'aider à revenir à l'ici et maintenant.

Un autre point que nous devons prendre en considération est l'imagination et son rôle primordial à la vie d'un individu dyslexique. La pensée visuelle est en relation intime avec une imagination forte et bien créative. En combinaison avec l'attention déficitaire, un élève risque de ne pas pouvoir participer dans la classe, parce qu'il ne fait pas sens pour lui. « *L'attention du dyslexique est sélective et démarre sur du concret. Il vit tout avec son corps. Il ne peut donc être attentif que si le corps peut vivre quelque chose : une sensation, un mouvement, une palpation, une émotion, un sentiment, une représentation en 3D. Il ne démarrera pas sur des choses abstraites si elles n'ont pas été au préalable ressenties avec le corps* ». [70]

« *La compréhension ne se fait pas en fonction de l'évocation auditive ou visuelle, mais dans une action imaginaire en 3D à une allure vertigineuse. La recherche de sens est de trouver une solution pratique à un problème concret.* » [71]

En renvoyant à la citation du G. Bachelard sur l'image, « [...] elle croit dire le tout du Tout », [72] je pense que nous avons trouvé la meilleure expression pour décrire ce qui se passe chez les dyslexiques. Ils ont besoin d'une image totale du sujet, pour être en mesure de poursuivre son analyse dans le détail. En d'autres mots, connaître le but d'apprentissage. Ce qui fait nécessaire que l'enseignant informe le but pour lequel une discussion sera effectuée, afin que l'élève dyslexique puisse poursuivre la leçon. En plus l'enseignant doit être vigilant en ce que l'enfant soit présent et non pas désorienté, condition nécessaire pour que l'élève puisse participer.

Il est incontestablement impératif de souligner la nécessité que l'enseignant soit en position tout d'abord de pouvoir « *observer son comportement face aux difficultés des élèves, et de savoir s'il accepte de sortir de son propre balisage, quand il perçoit que des élèves ne suivent pas, ou d'analyser sa façon de traiter l'erreur de l'élève, de comprendre l'obstacle que celui-ci rencontre.* » [73]

[69] Wyseur Ch., *Le cerveau atemporel des dyslexiques, les comprendre et les aider*, La Méridienne, 2009, p. 75

[70] idem, p.48

[71] idem, p.50

[72] note d'investigation, p. 25

[73] M. Postic, *La relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001, p. 151

Ensuite il doit pouvoir assurer un environnement dans lequel l'élève dyslexique ne se sentira menacé ni par lui (l'enseignant), ni par les autres élèves, et aura le droit de faire de fautes sans être critiqué. L'enseignant doit montrer une entière confiance dans les possibilités de développement de l'enfant.

Une autre difficulté encore est le manque d'homogénéité des dyslexiques. Il n'y a pas de consistance des mêmes symptômes à tous les individus dyslexiques. Ce qui pourrait confondre les enseignants à la détection de la dyslexie, ainsi qu'à leur façon d'affronter chaque cas.

Mais ce qui est le plus vital c'est faire face à l'ignorance ou à la connaissance incomplète que les enseignants peuvent avoir, pour être en mesure de reconnaître les caractéristiques spécifiques et pas seulement se contenter à une simple observation descriptive de ce sujet.

L'ignorance de la situation d'un élève dyslexique, et que certains comportements peuvent être facilement mal compris et mal interprétés, renforce des préjugés de « mauvais élève ». Nos exigences excessives envers un élève dyslexique, fondées à notre croyance qu'il peut en parvenir, font détruire son image d'identité ainsi que son estime de soi, avec des conséquences d'« absentéisme mental et intelligent », indifférence, rejet.

La relation pédagogique commence lorsque les deux partenaires meuvent simultanément l'un vers l'autre pour se rencontrer. Mais si cette rencontre a été initialement faite d'une manière violente, soit par une intervention pénible de l'enseignant ou parce que la situation n'est pas désirée par l'enfant, la relation est paralysée. C'est ce qui se passe exactement dans une relation où l'enseignant ignore les caractéristiques de la dyslexie. La relation est bloquée.

6. Le cas clinique

Ce que je voudrais décrire avec ce cas clinique c'est le commencement et la fin d'une relation pédagogique spéciale dans le cadre d'un traitement sur des difficultés d'apprentissage à cause de dyslexie, qui a comme but de rendre l'élève indépendant et capable d'acquérir la connaissance selon son mode d'apprendre. En plus je voudrais mettre en évidence tous les points que je considère comme importants dans la détermination de la relation pédagogique.

6.1 L'historique d'une élève dyslexique

J'ai connu C. le 11 décembre 2010, lors d'une conférence sur la dyslexie, qui a eu lieu dans mon cabinet (chaque mois je donne des conférences ouvertes au public pour informer sur la dyslexie et sa correction).

Elle avait 23 ans et elle n'avait pas fini ses études au collège technique. Son grand problème pendant toute sa vie scolaire était sa dyslexie. Elle avait trouvé par hasard

mon site dans l'internet un jour où elle cherchait pour la énième fois des solutions probables pour son cas. Elle était bien surprise, quand elle avait lu, que la dyslexie peut être corrigée. Le même moment elle a appelé au numéro de téléphone proposé, pour qu'elle confirme sa participation à la conférence.

Le jour de la conférence était très froid parce qu'il avait neigé la veille, et C. avec son père devaient nettoyer la neige de la voiture et de la route afin d'arriver à l'heure (quelle dédicace !!!). Moi, je n'attendais personne ce jour-là, à cause de ce mauvais temps, mais j'étais présente au cas où quelqu'un venait. J'étais très surprise quand le bouton a sonné et une jeune fille est entrée dans la salle.

Dès que la conférence a été finie, elle m'a annoncé sa décision de faire le programme même la semaine à venir. Tels étaient sa volonté et son désir d'affronter sa dyslexie.

20 décembre 2010

Nous avons commencé le programme lundi le 20 décembre 2010. Elle est arrivée à l'heure, à 9h30. Après avoir parlé un peu en préparant notre café, je lui ai demandé de lire d'abord et en suite de copier un petit texte, comme un témoignage de sa lecture et de son écriture. Son visage a été crispé et je lui ai demandé comment elle se sentait. Elle m'a dit qu'elle avait de l'angoisse, c'est le sentiment connu chaque fois qu'elle doit lire ou écrire. Je l'ai rassurée que je voulais seulement voir comment elle lit et écrit d'habitude et que je ne voulais pas juger ses lettres ou ses fautes, au cas où elle en faisait. En ce qui concerne la lecture, elle lisait vite, sans rythme dans la voix, d'une façon qui montrait que la lecture se faisait d'un mode automatique sans compréhension. Elle a omis deux mots et elle a lu deux mots mal. En ce qui concerne la compréhension elle a répété la dernière phrase du texte et elle se souvenait seulement à la première phrase sans pouvoir approfondir aux détails du texte. Elle n'a pu concevoir qu'une idée générale du texte sans pouvoir en développer. En ce qui concernait ses lettres, elles n'étaient pas tout à fait illisibles, mais elles rendaient la lecture par un tiers très difficile. (annexes, texte no 1)

Après avoir fini l'écriture de texte, nous avons procédé à un entretien semi directif où elle évaluait ses compétences à des questions que je lui posais, indicatives et connectées aux symptômes de dyslexie, pour pouvoir déterminer les domaines auxquels elle aurait besoin de corriger, afin de mettre ses objectifs à atteindre par l'intermédiaire de ce programme. Par ces questions je l'incitais à parler plus d'elle-même et de ses difficultés, mais en outre c'était l'occasion pour que je la connaisse le mieux possible. Elle pouvait raconter des extraits de sa vie écolière et familiale.

Elle est la deuxième enfant d'une famille de classe moyenne. Elle a une sœur plus âgée d'un an. Comme enfant elle était très active (selon mes connaissances je dirais qu'elle était hyperactive, symptôme de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.) Elle se souvient qu'elle était un enfant qui avait besoin d'être aimée et acceptée par les autres, condition qui n'était pas encore remplie. Sa vie familiale

n'était pas si agréable à cause des relations tendues avec son père (selon elle, il ne la comprenait pas, il ne l'acceptait pas telle quelle, il exigeait toujours plus qu'elle ne pouvait gérer, il ne l'aimait pas). Avec sa mère, elle était si rattachée que les rôles étaient changés quelquefois. Elle croyait qu'elle devait protéger sa mère. Pendant l'école la situation s'est aggravée en plus, parce qu'elle vivait une situation pareille avec ses enseignants et les autres élèves. Elle affrontait des difficultés graves quant à la lecture (surtout quand elle devait lire à haute voix, elle manquait la séquence des mots ou des lignes), comme à la compréhension, à l'écriture (ses lettres étaient illisibles), à l'orthographe et à l'attention. Concernant son sens du temps, elle était toujours hors de temps, d'habitude elle retardait à accomplir ses devoirs, qui résultait à une anxiété énorme qui de son tour entraînait des fautes. Sa capacité d'exprimer ses idées par écrit était très faible. Elle était exclue des activités hors des cours, comme par exemple participer à une pièce théâtrale, parce qu'elle ne pouvait pas lire et se rappeler de son rôle. Elle n'avait pas d'amis et cela la blessait. Elle comprenait qu'elle était différente, mais elle n'avait pas d'explication, parce que tout au fond d'elle, elle savait qu'elle n'était pas imbécile. Pourtant elle ne pouvait pas le prouver, car ses fautes répétées affirmaient le contraire. Pendant sa vie adolescente, elle était bien provocative pour que la négativité, qu'elle recevait de ses enseignants, ait été confirmée. Un angoisse énorme et un estime de soi basse étaient les conséquences de cette situation, des sentiments qui continuaient à la perturber jusqu'à ces jours-là. Tous les caractéristiques positives qu'elle possédait étaient ignorés ; son intelligence créative qui la rendait capable à créer des bandes dessinées, des bijoux, son talent poétique, son intuition élevé, qui lui attribuait la possibilité de percevoir une situation sur le champ lui échappaient ou étaient méprisés par elle.

C'est pendant cet entretien alors et suite à son évaluation qu'elle a posé ses objectifs :

- *« Etre capable à lire et appréhender le sens du texte tout de suite dès la première fois, afin de pouvoir m'en exprimer oralement et par écrit.*
- *Améliorer mon orthographe*
- *Ecrire des lettres lisibles*
- *Tenir mon attention »*

Je l'ai introduite au premier outil mental, celui de **relâchement**, avec lequel elle pourrait contrôler son stress et angoisse. C'est la procédure avec laquelle en adressant son attention à chaque membre de son corps et par la respiration consciente on en prend conscience. Ce qui est remarquable c'est qu'après le relâchement elle m'a confié qu'elle avait un mal épouvantable à la tête dès son arrivée au cabinet, mais après avoir utiliser sa respiration de cette façon la peine s'est disparue.

Nous avons continué avec le second outil ; le **conseil d'orientation** avec lequel on peut contrôler les désorientations. Pour qu'on constate ce que le conseil d'orientation

a comme bénéfice, je lui ai demandé de relire le petit texte, mais cette fois-ci en utilisant ses deux outils, déjà acquis, à chaque mot qu'elle lirait. Elle a été tout à fait impressionnée par ce qu'elle vivait. Elle comprenait tout de suite ses désorientations dont les causes étaient des mots - *σχέση* (relation), *δεν* (ne pas), *κάνω φίλους* (faire des amis) - des lettres (ζ au lieu de ξ, λ, θ, ντ, υ), les accents, les signes de ponctuations, des mots longs. Chaque fois que quelque chose la désorientait, elle faisait une faute, mais le plus essentiel, c'était qu'elle pouvait elle-même arrêter la désorientation à son aise.

Cette première journée a été terminée par l'acquisition du troisième outil mental, qui s'appelle le **régulateur**, qui permet au dyslexique de régler son énergie corporelle, selon l'activité qu'il veut accomplir. Il s'agit d'un commutateur numéroté de 1 jusqu'à 10, chaque numéro montrant l'énergie adéquate. Le numéro 1 signifie « avant de dormir », le numéro 10 signifie « je fais d'athlétisme » et le numéro 5 signifie « être calme mais réveillé ». Les chiffres intermédiaires montrent la variation de cette énergie.

Avant de partir elle a mentionné : « je me rends compte de mes désorientations ».

21 décembre 2010

Le deuxième jour après avoir examiné les outils, nous avons procédé à la **maîtrise de l'alphabet** en utilisant la patte à modeler. Elle a modelé toutes les lettres – les majuscules – et nous avons commencé les exercices dont le but est double ; d'une part exercer les outils et de l'autre part examiner s'il ya des lettres qui provoquent la désorientation afin de l'éliminer.

Davis considère que la raison la plus importante d'une désorientation est l'affect, l'émotion. C'était la première fois que je rencontrais une personne pour qui la majorité des lettres d'alphabet était des déclencheurs des désorientations.

La forme des lettres lui semblait incorrecte. Plusieurs fois en regardant une lettre elle disait à haute voix : « non, ce n'est pas correct, ce n'est pas la lettre « Ξ (x) » cela ». C'était comme elle les voyait pour la première fois. Un flux des émotions refoulées s'est émergé. La lettre « Z (z) » est un bon exemple, représentant des blocages (inhibitions) émotionnelles directement connectées à de différents environnements constituants sa vie, c'est-à-dire de blocage provenant de son environnement familial, écolier et personnel. Pour elle la lettre « Z (z) » ne représentait pas une simple lettre avec lequel on fait des mots, mais elle représentait la « jalousie » (en grec le mot jalousie est *ζήλεια*) et le besoin de demander (en grec c'est *ζητώ*) même supplier l'amour et l'acceptation de la part de ses parents et de ses enseignants. Elle était jalouse des gens qui pouvaient lire de la littérature et en discuter après. Nous n'avions pas fini toutes les exercices avec les lettres majuscules et nous les avons laissées pour le lendemain.

Pendant la maîtrise des lettres elle exerçait ses outils et avant de terminer pour ce jour-là on a refait la lecture pour les désorientations. Elle était fascinée de constater qu'elle lisait sans ânonner ou même hésiter aux mots... le plus important, elle comprenait ce qu'elle lisait !

22 décembre 2010

Ce jour nous avons continué avec le reste des lettres majuscules et ensuite nous avons commencé à modeler les lettres minuscules...

C'était la répétition de ce qui s'est passé en lettres majuscules mais mille fois plus douloureuse ; toutes les lettres minuscules étaient connectées à des situations émotionnelles vécues pendant son enfance ; la mort de sa grand-mère se trouvait derrière la lettre « γ » (le mot grand-mère est *γιαγιά* en grec) c'est pourquoi cette lettre ne faisait pas part des autres et elle avait perdu sa place. Cela se reflétait à la façon qu'elle l'écrivait. La lettre « φ (f) » lui rappelait la prison, parce qu'elle ressemble à un labyrinthe. Toutes les lettres minuscules la fatiguaient beaucoup, elle n'était pas du tout sûre quelle était leur place correcte, leur apparence, leur direction et si elles étaient correctement illustrées. J'ai décidé que nous devions maîtriser chaque lettre séparément pour éliminer toute désorientation et la cause provoquant.

Je me permets de citer un extrait de Chantal Wyseur, historienne et professeur en sciences humaines : « *La difficulté première de dyslexique étant l'écriture et la lecture, quoi de plus naturel que de lui demander d'évoquer une lettre. Faites évoquer une lettre, le [S] par exemple. Vous découvrirez, ébahi, qu'il y en a plusieurs. Les lettres ne sont pas fixes. Elles bougent un peu ou beaucoup.[...] Elles sont vivantes, associées à des sentiments, des impressions. Certaines sont associées à des couleurs, des bruits et même dans certains cas plus rares, au goût. Tous les souvenirs d'enfance ressentis comme des petites scènes complètes sont liées aux lettres. Auriez-vous imaginé qu'un « T » pouvait être le profil de Michael Jackson dansant, qu'un « B » a le goût du chocolat et que le « G » était l'ongle acéré de Tante Irma ! » [74]*

23 décembre 2010

Ce jour a été consacré à la **création d'un mot**. C'est l'exercice avec laquelle le dyslexique se rend compte de la façon dont un mot se crée. Nous parlons des trois parts du mot : le son, le sens et l'apparence. Avec la patte à modeler nous créons le

[74] Wyseur Ch., *Le cerveau atemporel des dyslexiques, les comprendre et les aider*, La Méridienne, 2009, (p.39)

mot dans le monde réel. Nous créons le sens en modelant en trois dimensions l'image de mot, et nous créons l'apparence du mot en modelant les lettres. Par exemple pour le mot « table », nous modelons l'objet table, et les lettres t/a/b/l/e. Quand nous maîtrisons le mot nous tentons préciser oralement la définition (le sens), nous prononçons le mot (le son) et nous épelons chaque lettre (l'apparence). Nous invitons alors le dyslexique à créer son propre mot en imaginant d'abord quelque chose qui n'existe pas et nous le modelons avec la pâte. En suite nous le nommons en lui donnant le nom qu'il veut en inventant un mot qui n'existe non plus. Pour C. c'était le mot « zoubihik » qui signifiait un être ressemblant à un nuage/coussin très mou et doux.

Nous avons continué avec la maîtrise du reste des lettres sans parvenir à les compléter non plus et nous avons renouvelé notre rendez-vous pour le lendemain, qui était le dernier jour du programme.

24 décembre 2010

Nous avons procédé à la lecture des 3 modes différentes : lettre par lettre, mot à mot, et faire l'image pour chaque mot. Dès la veille je lui avais demandé d'apporter un texte qui lui semblait difficile à lire afin de voir ensemble comment elle devait lire dorénavant. Elle a apporté un texte sur le surréalisme et sa théorie. Dès qu'elle a commencé à lire, elle ne pouvait pas croire à ses yeux !!! Sa capacité de compréhension a été changée dramatiquement ! Elle lisait et elle comprenait en même temps. Ce que l'empêchait à comprendre, il s'agissait des mots dont elle ne possédait pas d'image mentale. Alors elle savait pour quel mot elle devait trouver la définition et lui accorder l'image mentale.

Nous avons continué avec le reste des lettres de l'alphabet et après avoir fini elle s'est crié : « bien qu'elles soient minuscules, elles ont une valeur elles aussi !!! ».

Notre programme est arrivé à sa fin, est-ce le même pour la relation pédagogique ?

6.2. L'analyse du cas

La principale préoccupation, c'est de créer une relation de confiance basée sur le respect mutuel, et en particulier l'acceptation d'autrui. Donc, avant de commencer la leçon nous discutons les règles auxquels nous allons fonder notre relation, notre collaboration:

- Apprendre en s'amusant
- Faire des fautes
- Suivre notre rythme en faisant tant de pauses que nous en avons besoin
- Invoquer leur aide (Je leur demande qu'ils expriment ce qu'ils se sentent vraiment, même si certaines choses sont généralement "interdit" de se faire

dire dans une relation pédagogique (comme ennuyé, fatigué, je veux briser), pour qu'ils m'aident ainsi à les comprendre mieux, afin de les aider à mon tour aussi.

C'est exactement ce que j'ai fait avec C. également.

Les dyslexiques ont des comportements communs quand ils se sentent le stress et la pression, et les personnes vivant à proximité d'un dyslexique peuvent facilement en percevoir. Une fois je lui ai demandé de lire, je faisais très attention à observer les moindres réactions de son corps, le visage, la respiration et les mouvements qui indiquent le début de la désorientation. Dans ce cas, j'arrête ce que nous faisons, afin de réduire le mauvais sentiment.

Par l'entretien que je conduis, j'essaie de définir le moment pédagogique de l'élève, d'autant plus de stimuler l'enfant/adulte lui-même de définir ce qu'il veut réussir et d'être conscient des raisons pour lesquelles il fait ce programme. Je l'invite à assumer la responsabilité de ses actions. Je pourrais dire que nous fondons notre quasi-contrat (G. Lapassade), de sorte que notre relation soit claire pour tous les deux.

C. avait besoin que j'utilise très souvent le relâchement. La sensation de sérénité, obtenue après chaque relâchement, était importante à nous faciliter à continuer le programme. Les dyslexiques, ordinairement, associent la lecture et l'écriture à une tentative infructueuse, par conséquent douloureuse. Ils préfèrent l'éviter. S'ils quand-même sont contraints à travailler sur un exercice, ils doivent s'y concentrer. En ce qui concerne le mal de tête, il est important de noter qu'ils s'en plaignent souvent. Etant donné que toute cause médicale possible est exclue, le mal de tête est le symptôme de cette concentration intense dépensant par le dyslexique pour s'assurer qu'il suivra et comprendra ce qui sera dit, surtout quand il se trouve dans un environnement inconnu, ou, bien qu'il soit connu, il le rend angoissé pour des raisons différentes (un cours de langue par exemple). Donc, des relâchements répétitifs sont nécessaires pour éliminer la concentration. C'est le seule mode à apaiser l'inquiétude interne qui accompagne le dyslexique surtout pendant une activité d'apprentissage.

Je la récompensais pour chaque effort, chaque succès, aussi que pour chaque faute qu'elle reconnaissait qu'elle faisait, parce que cela montrait qu'elle se rendait compte de son désorientation. La nécessité de récompense et de reconnaissance pour ce qu'ils essaient d'accomplir, et non pour les résultats, est énorme. Il leur donne le courage de continuer l'effort, ce qui dans le passé étaient lié à l'échec, et au temps perdu.

Pendant les séances de la maîtrise des lettres, mon but était de l'aider à faire émerger toute image et/ou émotion associés à une lettre, pour qu'on puisse en discuter et réhabiliter la charge émotionnelle. Faire émerger les images n'était pas du tout difficile pour elle, mais au niveau émotionnel n'était pas toujours si simple. Souvent sa première réponse était « je ne sais pas ». Ma réaction à une telle réponse était : « dis ce que tu penses, ce qui te vient à l'esprit, même s'il semble n'ayant rien à voir avec

ce que nous faisons ». C'était une procédure délicate, puisque je l'incitais à se référer à une situation personnelle intime, lorsqu'elle combattait à affronter sa dyslexie. Je ne veux pas donner l'impression que j'ai fait une séance de psychothérapie, parce que ce n'est pas le cas, mais j'ai essayé de l'aider à comprendre qu'elle confondait la lettre avec une certaine expérience embarrassante ou décevante, laquelle elle avait liée d'une certaine façon à cette lettre, tandis que ce qu'elle avait à faire était d'accorder à la lettre la place que lui méritait. Autrement dit, qu'il s'agissait d'une simple lettre avec laquelle nous pouvons former des mots différents pour communiquer. Ce qui est important c'est qu'elle n'avait jamais réalisé jusque-là qu'elle avait investi chaque lettre avec un sentiment généralement négatif – sauf des exceptions – qui combiné avec la désorientation la rendait incapable de lire correctement.

Vers les deux derniers jours C. a passé par une procédure de revivre des moments de son enfance qui l'avaient marquée, mais aussi elle a eu l'opportunité de préciser que les lettres ne se connectent pas avec ces moments douloureux. Elle avait admis que c'était très dur pour elle, mais il valait la peine.

Une question qui est trop subtil à gérer c'est celle de l'attachement et de la séparation de l'enseignant avec qui on se sent qu'on a réussi à établir une connexion, une relation. Dès mon expérience avec les autres élèves, les adultes aussi, j'avais compris que cette question peut se manifester même dans une rencontre trop courte, telle que la nôtre, avec les 5 jours du programme. Je dois avouer qu'au début je ne m'étais pas préparée à une telle situation, comment la gérer. Selon leurs dits, ils montraient que la séparation les déconcertait beaucoup : « ces jours sont passés si vite ! », « et maintenant, tout seul », « c'est-à-dire qu'après ce programme on se verra plus ? ». La séparation est une expérience inévitable et nécessaire par laquelle l'enfant peut se grandir à condition qu'elle soit parlée. La discussion entre les deux parts qui seront séparés permet la mise au jour et, par conséquent, la régulation des liens, soit sociaux ou familiaux.

De même, C. n'avait pas du tout aperçu que nous arrivions vers la fin. Ainsi, ayant l'expérience, et pour que j'apaise son inquiétude, me référais-je pendant nos discussions à ce point. Je lui disais alors que bien que notre programme se termine, on aura fixé des rencontres pour que je poursuive son évolution, ou réponde à ses questions éventuelles. En plus, qu'elle pourrait, elle aussi, me contacter chaque fois qu'elle estimait comme nécessaire. Pourtant, elle répétait souvent : « et après, comment puis-je continuer ? Pourrais-je faire mes exercices sans vous ? »

Notre relation est arrivée à sa fin typiquement. Mais est-ce vrai en réalité ? En ce qui me concerne, C., comme chaque enfant/adulte que je rencontre, demeure toujours un point de référence de connaissance et d'expérience, m'accompagnant dans toute relation pédagogique future. Quant à elle, selon ses dits, elle n'oubliera jamais l'expérience vécue, par laquelle elle a pu dominer ce qui lui arrivait.

Ses objectifs étaient atteints. Elle savait quoi faire pour être orientée (tenir son attention), et elle a acquis un mode de lire et comprendre tout de suite, compatible avec sa propre perception. Elle avait l'outil qui l'aiderait à apprendre l'orthographe des mots. Quant aux lettres lisibles, elle n'avait que faire la comparaison avec les deux textes, l'un celui du commencement et l'autre celui qu'elle a écrit pour présenter son point de vue sur le programme. Dans les annexes vous pouvez trouver deux témoignages encore : une peinture d'elle, montrant sa transformation et ce petit texte, écrit le lendemain après la fin du programme. (Annexes, no 2 et 3)

6.3. Le journal de note, outil indispensable

Je voudrais me référer à mon journal professionnel, lequel je l'ai renommé « journal de note » qui est mon passage du vécu au conçu et par lequel je mets des mots à mes pensées et réflexions qui se transforment en connaissance et actions. La relation pédagogique offre des moments de bonheur et de satisfaction, mais aussi des moments de déception, de frustration et d'échec en particulier. L'expression écrite de ces derniers moments, racontant toutes les inquiétudes et les doutes de ce qu'on fait, c'est le ressort d'un affinement d'esprit, des nouvelles recherches qui amènent à des nouvelles perspectives ainsi que solutions. C'est mon approche méthodologique.

7. Conclusion

« C'est parce qu'ils utilisent les mêmes mots que nous tout en y mettant un contenu complètement différent, qu'il nous est aussi difficile de communiquer avec les enfants ». [75]

Dans les chapitres précédents j'ai essayé de répondre aux questions mentionnées préalablement et qui ont été le sujet de cette investigation. Je ne saurais pas prétendre que le développement de ce sujet dans ces quelques pages est exhaustif, mais il pourrait être considéré comme une référence visant à montrer la différentialité des enfants dyslexiques dans leur mode de percevoir le monde et le conceptualiser. Un stimulus complément d'enquête et d'étude.

Je voudrais alors proposer dans le cadre de la relation pédagogique une approche différente en mettant l'accent au dialogue que nous pouvons mener avec ces enfants essayant de les aider à mettre le mot sous chaque image ou accorder l'image à chaque mot qu'ils rencontrent, afin qu'ils puissent communiquer avec les autres sans se sentir inférieurs ou insuffisants. Les aider à découvrir leurs talents sans avoir honte d'être dyslexiques, à faire la conciliation avec leur soi. Le travail demandé par l'enseignant est bien prétentieux et laborieux parfois. Il exige d'abord d'avoir travaillé avec soi-même, accepté les fantasmes de son enfance, être ouvert à de nouvelles situations, et surtout il exige qu'il reconnaisse son impuissance et sa connaissance limitée pour

[75] Korczak J., *Les moments pédagogiques*, suivi de *Moment du journal et journal des moments*, Hess R. Illiade K., Ed. Economica Anthropolos, 2006, p. XIII

qu'il puisse entendre, ayant une écoute sensible (René Barbier, 1997), et être éduqué par son élève. Dès mon expérience, il y a eu des fois où je me suis rendue compte que je parlais trop (parce que je voulais être sûre que mon élève comprenne ce que je dis), alors que je devais simplement arrêter de parler et laisser écouter bien ce que mon élève me disait.

La relation pédagogique a comme but d'aider l'enfant à passer d'un « vivre » inconscient à un « vivre » conscient, délibéré. Elle implique la confiance entre l'adulte et l'enfant, mais une confiance de double direction, ce qui signifie que l'enseignant montre aussi sa confiance en l'enfant.

« D'après les études méthodologiquement les plus rigoureuses, nous pouvons estimer que la dyslexie concerne au minimum entre 3 % et 5 % d'enfants. Au niveau de l'école, cela se traduit par au moins un enfant par classe. Ainsi, le nombre d'enfants concernés est tel que la dyslexie constitue un vrai problème de santé publique. » [76]

Je ne peux qu'être d'accord avec les pourcentages, mais je ne sais pas si penser la dyslexie comme « un problème », aide à sa compréhension. La connotation de ce mot est tellement chargée d'émotion que l'enseignant peut se mettre dans une position – une posture, spécifique à l'avance, qui prend le sens de : « Ce n'est pas moi qui ai le problème, c'est l'autre ».

Tout en travaillant sur la dyslexie et suite de mes lectures, je constate que l'échec d'un enfant peut être lu comme l'échec de la relation pédagogique.

De ce fait des questions émergent :

Comment les enseignants vivent-ils leur confrontation avec l'enfant dyslexique ?

Vu que les dyslexiques pensent différemment, apprennent différemment, pourrions-nous définir la dyslexie comme une culture ?

Comment cela pourrait aider à une meilleure compréhension ?

Quel dispositif pourrais-je utiliser pour entraîner cette recherche ?

Ces questions pourraient être envisagées pendant les études en Master 2.

J'espère que ce projet sera réalisé.

[76] Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml> p.186-187

BIBLIOGRAPHIE et SITES

- Αναστασίου Δ.**, *Δυσλεξία – Θεωρία και Ερευνα, Οψεις Πρακτικής*, Τόμος 1, Ατραπός, Αθήνα 1998
- Ainoz A.S.**, *L'enseignant dans la relation éducative*, <http://isfp.fr/documents/memoire/m05-ainoz.pdf>
- Bachelard G.**, *La poétique de la rêverie*, coll. « Bibliothèque de la philosophie contemporaine », Paris, Presses Universitaires de France, 1960, p. 188
- Barbier R.**, *L'approche Transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Ed. Economica, 1997
- Baudelot C. et Establet R.** *L'école capitaliste en France*, Paris Maspero, 1971, p. 347
- Boimare S.**, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004
- Brossard M.**, Qu'est-ce que comprendre une leçon ?, Bulletin de psychologie, t.38, no 371, 1985, p. 727-737
- Critchley M.**, (1970a) *The Dyslexic child*, London, Heinemann
- Damoulianos K.**, *La communication dialogique*, D.E.A. de linguistique, Paris V, sous la direction de François F., 1986 (non publié)
- Davis R.D.**, *Le don de dyslexie*, La méridienne, Desclée de Brouwer, 1995
- Expertise collective dyslexie –dysorthographe- dyscalculie.pdf
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000190/index.shtml>
- Eliade M.**, *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*, avant propos de Georges Dumézil, Paris, Ed. Gallimard, 1952, p. 238
- Gaberan Ph.**, *La relation éducative, un outil professionnel pour un projet humaniste*, Ed. érès 2012
- Galaburda Am, Kemper Tl.** Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Ann Neurol* 1979, **6** : 94-100
- Gayet D.**, *Les Relations Maître-Elève*, Ed. Economica, 2007
- Guigou J.**, La pédagogie institutionnelle, in *Recherches institutionnelles 2*, L'autogestion pédagogique, Gauthier –Villars, 1971, p. 55-66
- Habib M.** The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain* 2000, **123** : 2373-2399

Hess R. et Weigand G., *La relation pédagogique*, Editions Economica 2007

Jacobson J., (1997), *The Dyslexia Handbook 1997*, Reading BDA

Κατή Δήμητρα (2001), *Απόκτηση της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/index.html,

ημερομηνία πρόσβασης 03 Απριλίου 2012.

Korczak J., *Les moments pédagogiques, suivi de Moment du journal et journal des moments*, Hess R. Illiade K., Ed. Economica Anthropos, 2006

Κοσμόπουλος Α., *Η παιδεία ως σχέση προσώπων σήμερα*,

<http://www.antifono.gr/portal/>

Livingstone, M., Rosen, G., Drislane, F., & Galaburda, A., (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect visual. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 88, 7943-7947 »

Lyon Gr, Shaywitz Se, Shaywitz Ba. *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. Ann Dyslexia 2003*, 53 : 1-14

Νημά Ε., *Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 3, Απρίλιος 2004

Nicolson Ri, Fawcett Aj, Berry El, Jenkins Ih, Dean P, Brooks Dj. Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet 1999*, 353 : 1662-1667

Postic M., *La relation éducative*, Education et formation, PUF, 2001

Postic M., *l'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, 1989

Στασινός Δ., *Δυσλεξία και Σχολείο – Η εμπειρία ενός αιώνα*, Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, 2003

Senore D., *La résilience dans la relation éducative*,

http://probo.free.fr/textes_amis/resilience_et_relation_educative_d_senore.pdf

Snowling MJ., *Dyslexia*. Blackwell, Oxford, 2000

Telli Faiza, *Relation pédagogique et construction de savoir*, <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2003/b/0/03b0014/03b0014.pdf>

Thomas W., « Définir la situation », (extrait du livre *The unadjusted Girl/ With cases and Standpoint for Behavior Analysis*, 1923), in Y. Grafmeyer et I. Joseph, *L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier, 1928, p. 583

Thomson P., (1997), Dyslexia – whose problem? In Thomson P. and Gilchrist P. Eds, *Dyslexia: A Multidisciplinary Approach*, pp. 1-23. London: Chapman & Hall

Vellutino Fr. *Dyslexia: Theory and research*. MIT Press, Cambridge, MA, 1979

Weigand G., *La passion pédagogique*, Ed. Economica, 2007

Woods P., *The divided School*, 1979

Wyseur Ch., *Le cerveau atemporel des dyslexiques, les comprendre et les aider*, La Méridienne, 2009

Xypas C., Fabre M., Hétier R., *Le tiers éducatif – Une nouvelle relation pédagogique*, Ed. de boeck, 2011

<http://www.prisme-asso.org/spip.php?article514>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

<http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogic>

ANNEXES

C'est la traduction libre du texte (**annexe no 2**) par lequel C. exprime son point de vue à la fin du programme.

« Tous les jours passent devant nous de milliers de symboles et d'images, et bien que nous les voyions et qu'ils aient un nom et un code commun pour tous, certaines personnes ne les perçoivent pas ou ne les reconnaissent pas.

Peut-être que ces gens les observent à partir d'un point de vue différent et pour eux les mêmes symboles aient une autre dimension. Peut-être qu'ils croient que ces symboles n'existent pas pour eux, mais les autres ne peuvent pas le comprendre. Comment est-il possible qu'un homme qui utilise quotidiennement ces symboles, ne pas pouvoir les apercevoir ? Peut-être qu'il les voit à sa manière, peut-être qu'il les voit autrement »

Annexe no 3 : une peinture de C. qui montre sa transformation, depuis qu'elle a eu son point d'orientation.

