



Adriaen van Ostade, 1662 Le Louvre

UNE ECOLE POUR DYSLEXIQUES

**Guislain Lefrère,
Institutrice.**

- [1 - PROFIL DES ENFANTS](#)
- [2 - LA METHODE PEDAGOGIQUE](#)
- [3 - LA MISE EN OEUVRE](#)
 - [3 - 1 - IMPLANTATION DE L'ECOLE](#)
 - [3 - 2 - ORGANISATION](#)
- [4 - A QUOI TEND LE TRAVAIL ENTREPRIS ?](#)
 - [4 - 1 - Les enfants n'entendent pas les consignes](#)
 - [4 - 2 - Les enfants n'ont pas la notion du temps](#)
 - [4 - 3 - Les valeurs éducatives](#)
 - [4 - 4 - Les enfant ne supportent pas l'échec](#)
 - [4 - 5 - Les enfants n'ont pas confiance en l'adulte](#)
- [5 - LES APPRENTISSAGES](#)
- [6 - IMPLICATION PARENTALE](#)
- [7 - CONCLUSIONS](#)
- [8 - TEMOIGNAGE d'un LECTEUR](#)

Document intégral >>>> vers le texte de [synthèse](#) (recommandé).

La création de l'école parentale, dont on va exposer les méthodes et le travail, est l'oeuvre d'un petit groupe de familles qui n'ont pu trouver à l'issue du primaire, une intégration scolaire satisfaisante pour leurs enfants. Ceux-ci avaient pour caractéristique commune de présenter un état déficitaire qui affectait électivement l'apprentissage scolaire mais non les autres aspects de la réceptivité intellectuelle ou de l'évolution psychologique. Ils pouvaient être décrits en terme de formes graves de dyslexies ou d'états dysharmoniques.

Cette école a fonctionné pendant l'année 1996/1997. Une nouvelle année scolaire a débuté avec le premier trimestre 1997 (voir texte introductif : [Ecole](#)).

* * *

1 - PROFIL DES ENFANTS

Les enfants concernés étaient tous en fin de cycle primaire n'y ayant obtenu que des acquisitions très sommaires. Trois d'entre eux ne reconnaissaient pas les lettres de l'alphabet. Les investigations psychologiques produisent chez ce type de personnalité infantile des résultats "écartelés" entre des virtualités intellectuelles certaines et une grande opposition aux acquisitions scolaires. Le QI habituellement donné comme ininterprétable reflète cette dysharmonie maintenant mieux connue (Pr. MISES). Une caractéristique essentielle de ces états est de résister à un enseignement systématique.

Nous entendons par "systématique" un enseignement qui peut être distribué collectivement à un groupe d'enfants, qu'il s'agisse d'un groupe homogène classique d'enfants normalement réceptifs ou d'un groupe d'enfants présentant un niveau homogène du fait de leurs handicaps.

Le suivi des états dysharmoniques confirmés laisse apparaître un certain risque d'évolution vers la psychose adulte dont ils préfigurent l'organisation. Ce suivi montre par ailleurs qu'une pédagogie spécifique, non seulement permet des acquisitions ouvrant la voie à la socialisation, mais encore et surtout paraît constituer le meilleur recours thérapeutique.

Le point essentiel est de contourner le refus de ces enfants d'évoluer intellectuellement dans l'abstraction. La méthode à mettre en oeuvre devant **éviter**, et de façon plus ou moins durable, **toute conjonction du sens et du code**.

Les sens est l'idée d'une chose, d'un être ou d'un concept abstrait ; le code est ici le mot écrit qui les représente mais qui n'est jamais ni la chose, ni l'être, ni le concept abstrait.

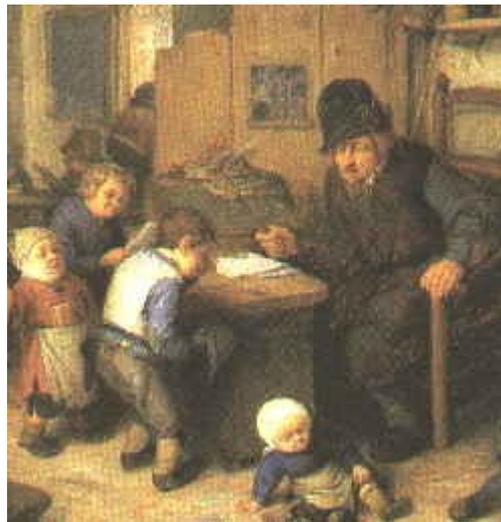
Il fallut donc s'attacher à conduire un apprentissage tout en dissociant continuellement ces deux éléments, code et sens. Ceci veut dire qu'il faut enseigner en premier les instruments de codification de l'écrit : les techniques de l'écriture et de la lecture et d'abord les lettres avec la manière de les combiner phonétiquement. Ce n'est qu'ensuite, ceci étant acquis, que l'on peut passer à l'application dans la formation de mots ayant un sens. Nous sommes donc à l'opposé des méthodes dites globales où l'on part du sens pour faire connaître et reconnaître l'écrit correspondant et au-delà, l'alphabet et le syllabaire.

Le défi n'est pas apparu insurmontable puisqu'une telle méthode fut longtemps la seule

pédagogie existante. Elle a donné ses preuves chez les Anciens. Dans l'Education Antique, le syllabaire devait être acquis et maîtrisé avant que la composition des syllabes ne serve à la reconnaissance d'un sens et ne soit utilisé à des fins significatives.

L'enfant devait travailler sur des séquences de syllabes plus ou moins longues et totalement dépourvues de signification. Avant de les assembler dans des mots intelligibles, l'écolier devait se familiariser avec toutes les compositions syllabiques possibles utilisées dans la langue, les reconnaître, les associer dans les copies et les dictées de sons. Ce n'est que dans un temps second, étant maîtrisée la transposition écrite des sons, que l'enfant les appliquait au vocabulaire réel pour la lecture et l'écriture.

Reste la mise en application à notre époque. Elle est à recréer en totalité, et constitue, comme on va le voir, une véritable aventure. Elle doit laisser à l'enseignant une large part d'initiative, faisant continuellement appel à son intuition, compte tenu de l'itinéraire des enfants pris en charge. On ne saurait mesurer combien, détecter, décoder les difficultés de ces enfants suppose, de sa part, une solide connaissance et une longue expérience de ce qui peut les mettre en difficulté, c'est à dire d'un enseignement systématique n'ayant pas opéré la dissociation dont on parle.



2 - LA METHODE PEDAGOGIQUE

La dissociation code/message

La tentation, souvent émergente, de rendre responsable la pédagogie systématique usuelle fut soigneusement écartée. En effet, l'enfant qui refuse d'apprendre développe des mécanismes actifs d'opposition au savoir et la cause ne saurait être trouvée ailleurs que dans sa dynamique propre. Les troubles du comportement qui peuvent exister sont souvent interprétables comme la conséquence et l'expression de conflits dans lequel il se trouve par rapport à l'apprentissage.

Par ailleurs, les troubles ayant pour origine une certaine perturbation de l'organisation affective, **le sujet tend à refuser toute adhésion à une autorité tierce**. Cela complique son intégration dans un groupe d'enfants et à un pôle d'autorité représenté par le maître. Confronté

au savoir, comme à un véritable "risque", l'enfant tend à renforcer son système défensif.

En fait on constate parfois, à la suite des déblocages, que l'enfant détient un champ de connaissances étendu dans la matière étudiée, **mais qu'il ne peut ni restituer, ni exploiter ses acquis.**

Différentes formes de refus scolaires, ou de dyslexies graves se présentent en fait comme de tels mécanismes de défense contre la psychose. Non pas psychose constituée, mais danger imminent qui fait courir au sujet un risque à apprendre et contre lequel l'enfant mettra tout en oeuvre. Les difficultés pédagogiques se traduisent par des refus qui vont de la subversion la plus active (désobéissance, agressivité, turbulence, crises de violences...) au déni et à l'isolement. L'enseignant notera l'inattention, la rêverie, la difficulté d'accepter une consigne, le désintérêt et le manège des « dys » en tous genres commence, qui vient pointer des pans entiers de la réalité signifiante que ces enfants se refusent d'assimiler. Mais ils sont par ailleurs sociables et habiles, souvent très intuitifs.

Il est admis que le motif, sous-jacent à leurs troubles, est repérable comme une **crainte majeure que - par danger d'imiter ou par concurrence - le savoir et la connaissance ne leur fassent perdre l'affection des parents.** (Cela à d'évidentes connexions avec la compétition oedipienne mais il est connu depuis longtemps que l'Arbre de la Connaissance ne s'approche pas impunément). L'enfant freine des quatre fers ou s'acharne à dénaturer l'acquis. Ou encore il fait recommencer inlassablement l'apprentissage à son point de départ, mais pour s'assurer que :

- a) **celui-ci ne transforme rien,**
- b) **et que se maintient indéfiniment le lien parental menacé.**

Nous sommes à l'opposé des buts de l'enseignement. Un enfant dans cette situation souffre intensément de l'école et se défend "bec et ongles" du savoir qu'elle veut lui apporter. Il ne cultivera rien en lui, pour finalement s'adapter à moindre frais mais au plus bas niveau tandis que se son devenir social est compromis jusqu'à l'exclusion sinon l'aliénation.

Face à cela il nous est apparu essentiel :

- 1 - De ne pas laisser envisager ces formes de démission scolaire comme l'échec d'un apprentissage mais **comme une attitude réactionnelle** imposée à la personnalité elle-même. (Défense du moi contre un signifiant inassimilable) ;
- 2 - De repérer tout abord pédagogique qui renforce le **barrage défensif** et par là enfonce un peu plus l'enfant dans son refus autodestructeur ;
- 3 - De se donner les moyens d'analyser les **comportements d'opposition** vis-à-vis de l'apprentissage dans leur expression polymorphe : ainsi apprend-on à mieux interpréter certaines phases d'agitations, le refus de certaines tâches, certaines crises d'angoisse, en relation manifeste avec l'abandon de certains travaux. De nouveaux critères apparaissent, certains prévisibles, mais non tous ;
- 4 - De **limiter l'effectif** (à 5 enfants) ; il convient de ne pas dépasser la consistance habituelle d'un groupe familial ; la grande disponibilité demandée par ces enfants impose un effectif restreint ; mais le motif principal est peut-être de pouvoir créer, pour les parents, les

conditions d'une certaine dynamique de groupe, sur la base de réunions régulières.

Nous avons conscience qu'il s'agit d'une hypothèse dont le champ d'application le mieux cerné correspond aux syndromes psychotiques. La question étant de mieux percevoir ce qui, dans l'espace communicant, est affecté par la prégnance d'un signifié donné. Elle est aussi de mieux percevoir l'incidence de cet état de fait sur les processus cognitifs eux-mêmes et son interaction dans l'acceptation des contenus scolaires.

3 - LA MISE EN OEUVRE

3 - 1 - IMPLANTATION DE L'ECOLE

Elle répond à certains critères :

- la **proximité** du milieu familial en vue de sa participation active ;
- l'implantation **rurale** ; elle favorise un contact avec la nature qui, pour certains, revêt un intérêt particulier et inattendu ; il s'est avéré en effet qu'une certaine accumulation des rééducations (ergothérapie, orthophonie etc.) **à caractère abstrait les avaient écartés d'un contact spontané avec le milieu naturel** devant lequel ils développaient une surprenante anxiété ;
- la fréquentation d'une école **préexistante banalisée** ;
- la proximité de la population ; au même titre qu'une école primaire, divers contacts peuvent s'établir avec elle, suscitant un esprit de solidarité ; **l'école est intégrée à la commune** comme toute école, avec le même recours aux instances municipales, et la même implication morale...

3 - 2 - ORGANISATION

A) LES BATIMENTS

Dans une l'école communale désaffectée, la structure décrite occupe un local principal et un dégagement devenu cuisine. Cette école, seule salle commune du village, est utilisée à d'autres fins. Cette circonstance nous a fait découvrir que les intrusions anonymes étaient toujours très mal vécues par les enfants, pour qui ce lieu se révèle avoir un caractère de grande intimité à respecter absolument.

B) ORGANISATION DU TRAVAIL D'EQUIPE

L'équipe est animée par :

- Un **neuropsychiatre** : il lui incombe un rôle de guidance et l'animation de réunions régulières avec le groupe des parents ;
- Une **coordinatrice** qui est le garant institutionnel ;
- Une **psychothérapeute, psychologue** clinicienne de formation reichienne ; elle assure l'application du projet scientifique élaboré ;
- La **directrice de l'école**, qui met en oeuvre la pédagogie ;
- L'**éducatrice spécialisée**, sur le plan éducatif.

La psychologue assure un triple rôle de conception, de formation et d'action psychothérapeutique vis à vis des enfants. Elle réunit l'équipe **une demi-journée par semaine pour un compte-rendu minutieusement détaillé et une analyse en commun des activités et du comportement de chaque enfant.**

La présentation et le contenu du compte-rendu sont modulés par l'expérience. Il est commode de faire apparaître :

- L'attitude des enfants à leur arrivée sur la structure et lors des reprises de contact au retour de chaque période de vacances ;
- La préparation écrite journalière de l'institutrice ;
- Les réactions affectives individuelles des enfants (parfois très vives) devant les tâches proposées ;
- Les activités d'après-midi avec l'éducatrice et les réactions des enfants ;
- Leur comportement à la cantine.

La marche à suivre est alors tracée sur les plans pédagogiques et éducatifs individuels et collectifs à échéance de la semaine suivante.

C) ORGANISATION HORAIRE

De 8H30 à 11H30 : Activités pédagogiques.

11 H 30 à 13H30 : Récréation et cantine à l'école primaire voisine.

13H30 à 16H : Activités diversifiées avec l'éducatrice.

Les enfants rentrent chez eux tous les soirs.

D) ORGANISATION DES ACTIVITES

Un certain nombre d'activités ont été proposées au début de l'année pour faciliter **l'accès des enfants à l'abstraction**. Ainsi nous avons pensé à introduire la vidéo, une activité d'anglais et de musique qui pouvaient répondre à cette fin. Mais il est apparu rapidement qu'il était inutile et même inopportun de multiplier les techniques.

En début d'année **les enfants avaient peur de sortir de l'école** ne serait-ce que pour visiter la ferme du village, ou aller acheter le pain, et encore moins pour rendre visite à une autre école primaire. Ils ne voulaient pas sortir dans la cour de récréation (non close comme souvent dans les villages).

Par ailleurs toute intervention d'une personne étrangère à la classe peut déclencher une crise d'angoisse chez l'un ou chez l'autre. De même, lorsque la salle est utilisée à d'autres fins, comme on l'a vu plus haut, **toute trace d'un passage doit être effacée soigneusement pour éviter la révolte.**

Cette réaction peut s'assimiler à un phénomène pudique, exacerbé chez ces enfants : dans la classe, l'enfant **ose** apprendre, **ose** être lui-même mais secrètement et pudiquement. Il ne peut accepter un regard, qui ne soit pas celui d'une des deux référentes familières.

Rythme scolaire :

Le programme scolaire suivant a été maintenu tout au long de l'année quatre jours par semaine selon le calendrier national.

- Les matinées sont consacrées au travail scolaire avec l'institutrice.

- Le lundi et le vendredi, l'éducatrice organise l'après midi, en classe, diverses sessions complémentaires de la matinée.
- Le mardi après-midi est consacré à des jeux et du sport à la salle polyvalente de la commune voisine.
- Le jeudi après-midi est consacré à informatique, où ils pratiquent des activités ludiques mais aussi des jeux de lecture, d'écriture et de calcul.

L'expérience de l'année a prouvé l'opportunité de resserrer autour des enfants un nombre restreint d'intervenants qualifiés.



A partir d'une confiance retrouvée auprès d'un petit nombre d'adultes les enfants ont accepté de « sortir » de la structure : tout d'abord à la cantine de l'école du chef-lieu. Mais, au début, ils y restaient groupés autour de l'éducatrice.

Les contacts avec l'extérieur ont donc été aménagés avec précaution.

Au début les promenades eurent pour but et pour effet de **les « débrouiller » en milieu naturel : marcher dans la terre, sur un chemin caillouteux, grimper aux arbres, se salir, franchir des murets etc..** Puis certaines visites, telle celle d'une mine artisanale, dans les profondeurs de la terre, les ont fortement sollicités sur le plan fantasmatique.

On a pu alors envisager des sorties les mettant en contact avec le monde. La visite d'une ferme leur a fait prendre contact avec des animaux, attendre la naissance de l'ânon, parler des **problèmes de reproduction et de procréation**. Puis les enfants ont pu envisager de rencontrer les autres enfants d'une école extérieure. Là encore, préparée très à l'avance, la visite a pu être menée à bien.

Les contraintes :

La demi-journée est préparée selon des activités d'un quart d'heure sur un rythme de maternelle. Parfois, rien n'est réalisé car priorité est donnée au projet personnel de l'enfant qu'il faut savoir exploiter. **Transformé en thème générateur spontané**, l'intérêt peut dépasser largement celui du travail prévu et préparé.

Progressivement le travail scolaire traditionnel a pu être mis en place et, chaque jour, deux élèves ont pu travailler, 1/4 d'heure chaque matin, parfois davantage.

Un autre élève a été éloigné du travail scolaire qui se révélait destructeur et paralysant sa pleine conscience de la réalité ; deux autres élèves ont progressé dans leur « réparation » sans

pouvoir accéder en fin d'année, de façon profitable à un travail régulier.

S'il y a contrainte, les enfants se replient sur eux-mêmes suivant les symptômes précis de leur problématique : tel est muet, introverti... un autre crie, jette... son camarade s'enferme dans l'immobilité et se recroqueville sur la moquette ; tel autre enchaîne des membres de phrases sans suite et agresse les autres enfants.

4 - A QUOI TEND LE TRAVAIL ENTREPRIS ?

Bien entendu, il tend à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul, mais il faut d'abord faire face à des difficultés spécifiques, généralement très méconnues et que nous résumons ci-après :

4 - 1 - Les enfants n'entendent pas les consignes ;

4 - 2 - Les enfants n'ont pas la notion d'un temps continu et linéaire ;

4 - 3 - Les signes extérieurs de respect sont modifiés ;

4 - 4 - Les enfants ne supportent pas l'échec ;

4 - 5 - Les enfants n'ont pas confiance en l'adulte.

4 - 1 - Les enfants n'entendent pas les consignes :

Plus probablement, ils n'acceptent pas de suivre ce que dit l'adulte. Ainsi, devant un jeu nouveau, ils refusent les règles à suivre et **essayent de jouer en présupposant le rôle des pièces du jeu**, ce qui entraîne l'échec ; ils se sentent alors « nuls » « débiles », (c'est leur langage) et rejettent l'activité.

Il faut que démonstration concrète soit faite de l'importance du respect des consignes... mais cela sans danger pour eux.

Un bon intermédiaire s'est avéré être **le monde végétal**. Dans un travail de jardinage, les enfants sèment des radis et ne respectent pas les consignes ; ils arrosent les plantes et les fleurs de façon anarchique ... les radis ne poussent que dans un seul jardin et les plantes meurent. Ensuite la reprise, en suivant les consignes est couronnée de succès. En fin d'année, ce problème est largement dominé mais la difficulté reste présente.

Ex. - calcul : $3+2 = 5$ si l'on présente $5 = 3 +$... l'élève ne veut pas « entendre » l'explication, c'est pourtant la même opération, le même raisonnement. Il écrit : $5 = 3 + 8$. Immédiatement, il est impossible de revenir sur le résultat sans déclencher un malaise profond, une révolte. Il faut différer le travail au lendemain, d'une autre manière ... toutes ces réactions ne peuvent être interprétées comme un caprice mais comme la manifestation d'une angoisse intérieure, un blocage d'esquive.

4 - 2 - Les enfants n'ont pas la notion du temps.

Plus exactement ils ne s'insèrent pas dans un temps linéaire mais **dans un temps circulaire, récurrent, où ils peuvent vérifier que ce qui existe a déjà existé**. D'où une angoisse permanente pour eux, obligés de vivre selon le temps linéaire des adultes. La conjonction des deux régimes n'est faite que de ruptures. Elle ne leur laisse que l'instant présent et ne leur permet

pas d'anticiper ce qui n'a pas été déjà réalisé (quel jour ? que fait-on ? on part à la cantine, à la maison ?). Réaliser une activité, inédite pour eux, et projetée en plusieurs étapes est impossible en début d'année. C'est encore une difficulté en fin d'année s'ils parviennent à faire le lien entre les différentes visites qui les ont intéressés.

Ainsi l'étude d'une poésie, d'une comptine est difficilement menée à son terme parce qu'il faut le faire par étapes. Une seule comptine a été apprise par coeur et récitée en juin : elle a été apprise en une matinée en entier et répétée - en entier - jusqu'à la maîtrise du texte. Ce constat donne la mesure de la souffrance des enfants dans un cursus d'enseignement systématique.

4 - 3 - Les valeurs éducatives

sont celles de toute école : respect de l'autre, de l'adulte, de soi-même, du matériel... mais il nous faut accepter que des signes extérieurs soient modifiés :

- L'enfant a le droit de crier car il crie son mal-être. Après plusieurs mois les cris deviennent rares, exceptionnels alors qu'en début d'année un enfant peut crier avec une grande fréquence.

- L'enfant a parfois des gestes dits « irrespectueux » ou des paroles dites « irrespectueuses » envers les adultes. Il faut y reconnaître l'expression d'une souffrance. **Les enfants nous respectent même quand les mots ont un autre sens...** Ce qui est délicat, **c'est d'admettre qu'un enfant nous qualifie « d'un nom d'oiseau » alors qu'un autre enfant n'aura pas le droit de le faire parce que pour lui ce n'est pas l'expression d'une souffrance.** Il est toutefois remarquable que la solidarité installée entre les enfants, et leur intuition, leur permet de reconnaître clairement la valeur du langage ou des gestes des uns et des autres.

- L'enfant a **le droit de refuser** ce qui lui est proposé ; mais il faut distinguer un caprice de la manifestation d'une terreur intérieure.

- L'enfant peut avoir **besoin de se réfugier dans une position rassurante**, il peut donc se coucher sur la moquette...manger, s'abandonner sur les coussins. Mais lorsqu'une crise appelle à une décharge motrice, une raquette de tennis sert efficacement à laisser s'exprimer leur agressivité sur les mêmes coussins.

4 - 4 - éviter de mettre l'enfant en échec et bannir le "non".

Il est indispensable de bannir le « non » et de n'utiliser que des phrases d'affirmation. Ces enfants **ne supportent d'eux-mêmes qu'un résultat parfait et immédiat** ; donc ils refusent de colorier, de dessiner, de couper, de coller et plus encore de lire, écrire ou compter. Il faut recourir à des activités qui ne les mettront pas en échec : présentation de jeux éducatifs très faciles, puzzles, playmobils (plus tard légos), etc. .

La progression pourra s'appuyer uniquement sur une prise de confiance de l'enfant envers lui-même, quand il aura aussi pris confiance en l'adulte. Il est paradoxal mais essentiel que l'objectif visé et prioritaire ne soit pas la réussite, mais l'acceptation de l'erreur. **Un grand pas est acquis** quand l'enfant peut enfin **accepter de se tromper**, de gommer, de découper et de rectifier...

Ce domaine de l'acceptation de l'erreur rejoint celui de la faillibilité de l'adulte. Il constitue un des problèmes les plus importants de l'apprentissage et du développement personnel.

4 - 5 - Les enfants n'ont pas confiance en l'adulte.

En effet, l'adulte n'a pas droit à l'erreur. Le lien entre l'enseignante et l'éducatrice doit être rigoureux, leurs propos, consignes, comportements, rigoureusement similaires. Les projets doivent toujours être respectés « à la lettre ». Faire accepter **l'idée de la vérité des projets et celle du délai** constitue un problème considérable. Il rejoint la question du temps évoquée plus haut.

5 - LES APPRENTISSAGES

1) Remarques pédagogiques, la progression.

a) **de la moquette au pupitre** : tout travail est d'abord présenté sur une moquette de 4 m², avec coussins, souvent individuellement. En fait, il faut sécuriser l'enfant. Ensuite il devient possible d'utiliser le tableau mural, mais de façon apparemment ludique. La 3^{ème} étape se fait sur des tables de bois, puis on a pu installer des bureaux scolaires. En fin d'année la moquette est toujours utilisée pour le jeu ou le repos, tout travail se fait sur les pupitres.

b) **au départ les enfants éliminent tout écrit, papier, livre** ... photocopie qui de près ou de loin leur rappelle l'école traditionnelle. Ils n'acceptent qu'une transmission orale, que des jeux éducatifs sans chiffres, sans lettres. Ce n'est qu'au fur et à mesure de la réparation de la personnalité des enfants qu'il devient possible de réintroduire un matériel classique et même des conditions traditionnelles de travail.

d) Tout travail écrit passe **d'abord par la main de l'enseignant** qui doit dessiner ou écrire (sans photocopie, vivement refusées).

e) Les enfants viennent d'eux-mêmes vers une activité commencée, mise en train, mais **n'entrent pas dans l'activité si on l'analyse avant de la commencer, si on donne des consignes** sans commencer simultanément la tâche.

"Ex : je dessine un personnage d'un livre, je découpe un morceau de feutrine et le colle "pour réaliser la robe etc.. je colle des paillettes. Les enfants demandent alors de réaliser "le même travail. Ils ne l'auraient pas fait si j'avais demandé : dessinez, découpez, etc.."

2) Présentation ludique des lettres :

Organisation matérielle :

Jeux sur la moquette, manipulation - Utilisation du tableau mural - Utilisation des tables - Utilisation des bureaux.

Répétition de l'alphabet, hors de toute intention de leur faire découvrir le sens d'un écrit, mot ou phrase simple. Le but est de faire la jonction entre ce que « sait » et a entendu l'enfant et ce que l'enseignante veut inculquer.

- La présentation du travail est individuelle (au moment où elle est acceptée par l'enfant) ; elle est commencée par l'enseignante parfois avec l'appui de l'éducatrice. L'enfant entre à posteriori dans le « jeu ».

- Puis on groupe deux élèves, et, progressivement, on obtient le travail du groupe complet.

Remarque : chaque étape entraînera à nouveau le déclenchement d'un véritable réflexe pudique qui pousse l'enfant à s'isoler des autres pendant cette activité ; ce temps est à respecter absolument avant la poursuite d'un travail par 2, ... jusqu'au groupe.

3) Etude individuelle des lettres puis une consonne + une voyelle :

- a) **a** puis **l** (lettre d'ouverture, d'élan) voyelles en rouge, consonnes en bleu,
- b) autres voyelles + **é** ; le **y** sera étudié plus tardivement, un élève l'effaçait systématiquement ou le barrait, (rejet, mais donc le connaissait),
- c) consonnes **m** , **n**, **p** car les enfants connaissent l'écriture de papa/maman,
- d) autres consonnes ; nécessité de repères oraux ; **f** lettre du feu qui monte et qui descend ; **r** la lettre qui tourne ... etc..
- e) association : une voyelle + une consonne, méthode syllabique sans aucun lien avec une représentation concrète, **sans lien avec un quelconque sens, ce qui serait un motif d'échec immédiat.**
- f) jeux de lettres et de sons ; les lettres sont dessinées comme motifs d'ornement, dans les dessins : l'arc en ciel, la montagne et l'arbre etc.. - dans les figures géométriques.

exemples :

t
ta
tala
talati
talatibo
talatibote
talatibotemu

ici, le **t** est utilisé avec toutes les voyelles, puis avec des consonnes différentes on garde la même voyelle pour insister sur le son de la consonne qui est beaucoup plus difficilement mémorisée par les enfants.

Les acquisitions sont contrôlées par des dictées de sons.

g) utilisation des doublets, du parler nounou et de préférence sans repère signifiant : **ex : dudu, pipi, tutu, lolo, tata, toto, baba, babaf.**

On a remarqué que les enfants les prononcent spontanément pour se repérer lors des dictées de sons.

Progression des dictées : un son : **ta bu li** ; puis : **tabe** ; puis **tabemi**, etc.. ; On remarque que l'enfant repère plus souvent le second son que le premier (de même dans le langage oral = orope pour europe par ex).



Pourquoi ces artifices ?

- d'abord éviter l'émergence d'un sens, ce qui peut entraîner la révolte ;
- garder le côté ludique de l'apprentissage ;
- obliger à la répétition qui est une des bases de la mémorisation. En effet les enfants veulent la perfection immédiatement, mais ils recherchent d'abord l'oubli de ce qui est acquis. Ainsi refusent-ils la répétition de la tâche qui garantirait le savoir, il faut donc les « piéger ».

h) Utilisation de l'ordinateur : à partir de l'utilisation de l'imprimante.

D'abord l'enfant dicte ce qu'il veut écrire et :

- * l'institutrice l'écrit sur un brouillon en majuscule d'imprimerie comme sur le clavier. - L'enfant tape le texte, lettre par lettre, par identité graphique ;
- * puis on dicte les voyelles, puis une consonne que l'enfant connaît bien ;
- * l'enfant prend confiance et bientôt (sans qu'il en ait conscience) on dicte toutes les lettres, on lui montre celles sur lesquelles il hésite, comme si cette hésitation était due à la méconnaissance du clavier. Ainsi maîtrisent-ils le repérage complet des lettres.
- * autre étape, taper en minuscules donc associer l'écriture majuscule du clavier et la minuscule de l'écran.
- * plus tard, on écrit les textes en anglais.

i) Le livre :

Pas de lecture de « sons » sur les livres, de façon dirigée. Parfois l'élève reconnaît par hasard un son, une lettre... la prise de conscience spontanée sera suivie d'un acquiescement rapide, mais sans enthousiasme car cette reconnaissance est encore « à risque » pour l'enfant qui refuserait dès lors d'utiliser ce livre, même à titre de document iconographique.

j) Le livre d'apprentissage de la lecture :

- quand l'enfant le demande (et cela advint en fin d'année) ou quand l'équipe pédagogique pressent cette possibilité (lorsque l'enfant connaît suffisamment de sons pour ne pas être en échec) on peut employer le livre. Nous donnons la préférence à la méthode BOSCHER qui privilégie une étude syllabique. Les illustrations sont analysées indépendamment des sons étudiés ;

- Etude suivie des sons : dictée de sons. Toujours de façon syllabique, **il n'est ni possible, ni**

recommandable, au début, de dicter des mots ayant un sens pour l'enfant. Cela vaut aussi pour ceux qui ont déjà acquis la lecture, qui apparaît donc nettement comme un artifice, non intériorisé et non maîtrisé.

4) Problème du syllabique : voici un compte rendu de l'enseignante :

Lecture des syllabes u - ne - to - ma - te : sans problème.

* un enfant : « Ha, t'as vu c'est "tomate" ». Ceci n'est jamais dit avec association d'un article ou d'un autre mot. Cela amuse l'enfant et c'est tout.

Dictée : u ne to ma te aucune erreur, pas de problème.

* à la dictée : tomate : incapacité de l'enfant à écrire, et plus encore à reconnaître article + nom. Un des élèves, qui "sait" lire, écrira : toma. Je lui dis : "c'est bien, alors tu relis"- il dit : to ma et entre dans son attitude problématique... se lève... s'assoit... ouvre son cartable.... puis écrit : te.

Il a donc su corriger seul, mais en exprimant, par son comportement, sa souffrance intérieure. Il est impossible de présenter le dessin de la tomate et de leur demander d'écrire le mot.

5) La lecture par l'enseignante

Les enfants ont des livres mis à leur disposition. Ils les ont manipulés, « déménagés », classés, feuilletés, abandonnés. Il est impossible en début d'année de raconter une histoire. Un enfant n'est disposé à fixer son attention que seul sur les coussins.

Petit à petit, il a été possible de lire des histoires avec une écoute plus collective. Puis on peut relire la même histoire soigneusement choisie (par exemple : **L'arbre sans fin**) et des histoires restructurantes (**Contes pour guérir de Salomé**). Mais les enfants repèrent les livres et refusent ceux qui les perturbent trop ayant une étonnante conscience des messages.

Enfin on accède au patrimoine enfantin classique (**Le petit chaperon rouge, contes de Perrault**.) et aux livres apportés par les enfants.

"En fin d'année, les enfants m'entourent alors que je reste assise à mon "bureau "(comme dans une vraie école). Ils bougent pieds et mains, mais sont très attentifs, "parfois passionnés."

6) Remarques sur l'expression verbale

Tous les enfants ont des altérations de langage. La désignation et l'individualisation **des organes de communication concernés** oreille, bouche, favorise l'autocorrection. Par exemple, si l'enfant dit "cravail" pour "travail", voici ce qu'on peut lui dire : «ton oreille entend travail, ta bouche va dire travail » - l'enfant prononce bien le son, à son grand étonnement.

7) L'écriture

La reprise des graphismes se fait comme en maternelle. L'utilisation d'un « cahier » d'écriture ne peut que répondre à la demande des enfants.

8) Le dessin

Les enfants ne s'expriment par le dessin qu'après l'acceptation du nouveau milieu scolaire.

- Le dessin **spontané** est très rare, (4 ou 5 fois dans l'année) il faut qu'il soit sollicité par l'éducatrice en liaison absolue avec le maternel.
- Les enfants **font dessiner aux adultes** ce qui leur ferait plaisir ; ensuite ils colorient au feutre ou à la peinture.
- Parfois on pratique **le dessin d'imitation** ; les résultats sont très valables.
- En milieu d'année avec la demande de **cahiers de dessin**, on apprend différentes formes d'arbres, puis de maisons... les consignes sont suivies : c'est un grand pas.

9) Le calcul

Rappel : les enfants expriment régulièrement :

- * leur désir d'apprendre -
- * d'être "comme les autres" -
- * de pouvoir accéder au collège, mais ils s'en défendent car ils se sentent en danger.

Il faut donc trouver un moyen de les attirer davantage vers l'apprentissage

Deux conditions favorisent le calcul :

- Avec des pièces de plastique imitant notre monnaie, on joue à la marchande ; seuls les bonbons, les friandises les intéressent vraiment (ni les images, ni les petits jouets...)
- le fait de compter les personnes de la classe et d'utiliser les chiffres et les nombres correspondants, les conforte dans l'idée qu'ils peuvent compter et retenir.

C'est à dire : 3 garçons, 2 filles, 2 adultes : $3+2 = 5$; $2+3=5$; $5=2+3$; $5= 3+2$; $5+2=7$; $2+5=7$. Ou : 4 (filles ou femmes) + 3 (garçons) = 7 etc..

L'utilisation de perles, d'abaques, de glands de chêne, d'objets divers... n'a jamais «convaincu» les enfants à la mesure de ces deux expériences.

- Les opérations sont d'abord faites avec manipulation d'objets (additions).
- Connaissance de la numération de 1 à 9.
- Utilisation des doigts, des dominos.
- Etude du graphisme des chiffres à partir des chiffres rugueux (utilisation du toucher, sur carrés de bois, dessin des chiffres en papier de verre).
- Etude (photocopie) du fichier « mes premiers jeux sur les nombres » (4/5 ans) Yves BLANC ED RETZ. Expérience du coloriage, découpage, collage, en association au calcul.
- Travail sur le placement des chiffres $5 = 3+2$; $3+2= 5$; opérations horizontales et verticales.
- En parallèle : jeu de loto (1 à 9) jeu de domino.

Au quotidien on compte un maximum de fois des éléments familiers (les places dans les voitures, les sacs, les tasses du déjeuner, les radis cueillis, les pétales d'une fleur, les chevaux d'un pré ...). En fin d'année les enfants assimilent globalement, directement un nombre. Par

exemple : 3 chiens sans compter 1 - 2 - 3 en s'aidant de ses doigts.

Remarque : un enfant peut « connaître » toutes ces opérations dans un artifice sans connexion à la réalité. Une reprise de l'apprentissage est nécessaire pour qu'il puisse adhérer à cette réalité.

10) Eveil - En liaison avec les thèmes générateurs.

C'est aussi l'occasion de « donner » aux élèves des livres « comme au collègue ». Toute la connaissance reste orale. Voici quelques directions :

Biologie : le poisson. Histoire : la préhistoire. Manipulation (dissection de la truite) dès que possible. Escargot. Vipère. Truite (pêche en étang) poissons de rivière. Rivière : arbres, racines, courant. Mine : explication : le charbon. Observatoire : Les planètes, les astres, la comète. Ferme : Chevaux de trait, sexualité, l'âne, la naissance de l'ânon. Les avens. Les étangs. La recherche de fossiles.

6 - IMPLICATION PARENTALE

Un aspect essentiel de l'approche psychopédagogique et thérapeutique présentée ci-dessus reste l'accompagnement parental. **Les professionnels de la structure estiment nécessaire d'impliquer les parents.** Au départ, dès que le bilan psychologique est établi, la situation et les "problèmes" de l'enfant sont expliqués, en profondeur aux parents. Ils les informent ensuite régulièrement de l'évolution de l'enfant et se tiennent eux-mêmes informés du comportement familial, des modifications observées, telles que la famille les perçoit.

Tout au long de la scolarité de l'enfant les parents restent partie prenante : les professionnels (tout le collectif réuni) les rencontrent régulièrement ensemble ou individuellement ; les questions, informations et explications circulent librement.

Ces concertations nous paraissent indispensables. Tandis que les enfants apprennent à se connaître, s'accepter et se soutenir, les parents, devenus solidaires au fil des échanges, progressent dans l'accompagnement de leur enfant. On peut avoir matière à envisager des réunions séparées pour le groupe des pères et pour le groupe des mères.

7 - CONCLUSIONS TRES PROVISOIRES

Une école comme les autres ?

On peut se poser la question de savoir s'il s'agit bien ici d'une école.

Mais, plus qu'un parti pris, il nous fut rapidement imposé de retirer à cette école tout ce qui « en a l'air ». **Il fallait tenir compte du contentieux que ces enfants ont accumulé avec l'enseignement.** Car il s'agit bien d'apprendre, et les enfants ne s'y trompent pas.

Tel enfant fut sorti du système scolaire classique où il végétait après avoir épuisé toutes les ressources bienveillantes du maître. Mais dès la première heure, ayant franchi le seuil de cette « école », on le vit entrer dans une crise relationnelle aiguë. Ne comprit-il pas d'emblée l'enjeu dans lequel il était désormais placé : l'épreuve imminente de la confrontation au savoir ?

* * *

Une des leçons de ce mode de fonctionnement a été de nous confirmer le caractère destructeur pour ces enfants d'un enseignement systématique, selon les méthodes qui, certes, conviennent au plus grand nombre. Les cadres théoriques développés plus hauts nous le laissent pressentir et la pratique le montre dans le détail.

En effet ces enfants qui n'ont pu en raison de leur histoire affective activer dans leur champs relationnel le processus métaphorique, ne peuvent accéder à un enseignement abstrait. Ils substituent continuellement un champ d'activation métonymique à un projet métaphorique normalement conduit dans une classe normale. Ni les méthodes employées, ni les enseignants ne sont en cause. Ceci est un point capital car nous avons rencontré au moment de l'orientation dans notre structure des enseignants très confirmés, qui avaient déployé des trésors d'imagination pour débloquer « leur élève », et qui faute d'aboutir remettaient sincèrement en question eux-mêmes et leur engagement de pédagogue. Il a été capital de les renseigner sur le fait que le type de structure dans laquelle ils exerçaient, convenable aux autres, était inadéquat à ce type d'enfant.

L'ECOLE AYANT ETE PRIVEE DE SUBVENTION SES ACTIVITES SONT INTERROMPUES.

8 - Témoignage - Dysharmonies

Date : Sun, 28 Jan 2001 De XXX :

Bonjour,

Je fais référence dans ce courrier a votre page web : dysharmonies.htm
Dont je mets les citations entre crochets []. L'objet de ce mel est de donner mon témoignage. Suis-je moi-meme dyslexique ? Ai-je des comportements dysharmonies ? La question me frappe car... J'ai découvert votre site web il y a deux ans au hasard des vagabondages sur le réseau. Et je dois dire que ces textes sur la dyslexie et les état dysharmoniques m'ont frappé par leur pertinence dans la description de certain de mes propres comportements

d'apprentissage. Je parle de pratiques que j'ai maintenant, à l'âge de 26 ans.

Je me propose de parcourir votre texte et de donner mon témoignage au fur et à mesure. Voici la "donnée". De formation ingénieur. Je suis passé par une grande école française pendant 5 ans. Coopération réalisée dans un laboratoire Européen : 16 mois. Je suis aujourd'hui ingénieur logiciel en fonction dans une compagnie privée. Je me trouve en Irlande avec la nécessité de parler anglais quotidiennement. Scolarité normale avec un redoublement du CM2 (cause orthographe). Célibataire. Ayant eu des amies plus que passagères. Parents enseignants collège (langue et EPS).

J'ai, dès très longue date, de grosses difficultés avec l'orthographe. J'ai suivi des séances d'orthophonie pendant un an vers 12 ans. Redoublement du CM2 pour orthographe. Exactement Zéro de moyenne en dictée en 6ème et 5ème.

Mes sujets d'apprentissage aujourd'hui sont :

- musique - un seul instrument : flûte commencé par moi-même à 21 ans ;
- professionnel : langages de machines, techniques...

A priori pas très dysharmonique tout ça ! Plutôt rien d'exceptionnel.

[le sujet tend à refuser toute adhésion à une autorité tierce.]

Est-ce que cela serait mon cas avec cette orthographe que je "refuse" tant ! Il m'arrive d'écrire un mot avec deux orthographe différentes à deux lignes d'intervalle. Il m'arrive de chercher une orthographe dans le dictionnaire et juste après de ne pas écrire le mot correctement. Ou bien il faudrait que je re-vérifie (je ne le fais pas par flemme) après avoir écrit, car je doute encore. Vers le CM2, j'ai consulté orthophonistes et psychologues scolaires qui n'ont pas détecté de problèmes classiques.

Un autre exemple avec le système horaire : je n'ai acquis que tardivement la notation sur 24H. Nombreux rendez-vous manqués par suite de ces difficultés jusqu'à 13 ans. Refus d'un cadre ?

[L'enfant freine des quatre fers ou s'acharne à dénaturer l'acquis.]

Je dénature l'orthographe et le savoir que j'en ai. La constance n'est pas l'erreur mais la persistance de mon doute : je ne suis pas sûre de savoir. (Je comprends ça en vous l'écrivant !)

[le savoir et la connaissance ne leur fassent perdre l'affection des parents. (...) et que se maintient indéfiniment le lien parental menacé.]

À propos des langues en général (français, anglais) j'ai une quasi impossibilité à écrire correctement c'est à dire à apprendre définitivement. C'est d'autant plus frappant, que mon père est professeur d'une langue étrangère. Refus d'une autorité ? Ou encore peur de perdre le lien affectif ? Par contre j'ai une nette facilité à parler (reproduire les sons). Je suis souvent pris comme un anglais par des anglais. La seule phrase d'espagnol que je connais m'a valu d'être considéré comme espagnol par une fille catalane ! Pourquoi une telle fracture écrit/oral ?

À propos des langages machine : ceux-ci sont plus simples car formels. Cependant je constate

que je travaille toujours a partir de codes (fichier de texte ecrit en lagage machine) existant. Je copie le plus souvent des lignes de texte. La aussi je verifie, je doute toujours. Mon savoir ne persiste pas. Je travail avec beaucoup d'exemples meme si je sais faire exactement ce qu'ils démontrent.

##[Les enfants n'entendent pas les consignes : Plus probablement, ils n'acceptent pas de suivre ce que dit l'adulte. Ainsi, devant un jeu nouveau, ils refusent les règles à suivre et essaient de jouer en pré-supposant le rôle des pièces du jeu, ce qui entraîne l'échec ; ils se sentent alors « nuls » « débiles », (c'est leur langage) et rejettent l'activité.]

Je constate que les cours techniques qui me sont dispensés par la compagnie ne me sont d'aucune utilité si je ne les appliques pas immédiatement. Si je tarde : j'"oublie" tout simplement ce cours. Incapacité a exploiter l'acquis ? Ainsi j'apprends en consultant des ouvrages. Je lis devant une machine. Mais... je tente d'appliquer plus vite que possible : Avant meme d'avoir fini la lecture d'un concept atomique je tente de l'appliquer. Et evidement ca foire en ammenant en effet ce sentiment de débilité ("t'es meme pas capable de comprendre.").

J'ai toujours tendance a "tout refaire depuis le début". Je veux "refaire" pour voir si ca donne la meme chose (ca vas au delas de l'imperatif de qualité logicielle) et "depuis le début" car je veux controler tout le cycle. Mon apprentissage est donc tres lent. (Trop a mon gout.) Je dois me battre avec moi meme pour prendre le temps et accepter que "quelqu'un" puisse savoir mieux que moi, que je puisse ne pas "déja" savoir. En l'occurence le "quelqu'un" je le remplace par des bouquins. Ca enleve probablement la domination du maitre. Il n'y a plus d'autorité possible.

A propos de mon apprentissage de la musique. C'est exactement ce que je ressens. Je ne supporte pas qu'on me dise comment faire. Je dit "ca ne m'interesse pas, je n'apprends rien". J'ai suivi un cour, une seul fois et je n'ai pas reitéré. Donc je travaille seul, par moi meme. J'apprends tres lentement par rapport au rythme proposé par mon professeur : 4 fois plus de temps. Je répete des dizaines de fois les morceaux que je connais avent d'apprendre quoi que ce soit de nouveau. J'en tire un immense plaisir. J'apprends un morceau a la fois (ce sont de breves pieces : 1min30) par coeur jusqu'a parfaite exécution. C'est exactement l'opposé des conseils données : apprendre plus vite, un peu moins bien afin d'avoir un bagage de techniques plutot qu'un bagage de morceaux. Mais faire comme ca me donne réellement le sentiment d'une trahison. Car lorsque je veux jouer un morceaux appris "vite" je ne reussi pas a l'exécuter comme il me plait, ou plus simplement : pas du tout. Ces petit échques : je n'en veux pas.

[L'enfant a le droit de refuser ce qui lui est proposé ; mais il faut distinguer un caprice de la manifestation d'une terreur intérieure.]

Tres simple : Je n'apprends pas certains morceaux proposés par le prof car... ils ne me plaisent pas. J'admets que ca releve plus probablement du caprice. Mais il est surprenant que je me porte volontaire tout en refusant de suivre la consigne. Si je me force a apprendre, j'oublie dans les semaines qui suivent car je n'ai aucun plaisir. ne

[supportent d'eux-mêmes qu'un résultat parfait et immédiat]

L'immédiateté. Exactment moi : "je veux tout, maintenant". Si j'entends un morceau sympa je

voudrais commencer a l'apprendre dans l'instant puis le savoir a jamais, parfaitement.

##[Les enfants (...) n'entrent pas dans l'activité si on l'analyse avant de la commencer, si on donne des consignes sans commencer simultanément la tâche.]

On peut dire : "Je n'ai pas réussi en suivant la consigne d'un professeur." J'ai récemment appris complètement un morceau exclusivement a partir d'une partition. A la suite de ca j'ai décidé de ne plus jamais réitérer une telle tentative tel a été mon déplaisir face au résultat. Refus de la consigne écrite ? Ma méthode consiste donc a enregistrer des morceaux, a les apprendre d'oreille en écoutant et en répétant extrait par extrait des dizaines de fois. Si je ne fais pas comme ca : échec. Résumons. J'écoute 2 secondes puis je reproduis 2 secondes. C'est presque de la simultanéité. Dans cette méthode, la domination du maître est résolue en enregistrant. Un enregistreur ne domine pas, n'est pas fort ou faible, il n'a pas d'autorité et je le contrôle a 100%.

[Dicté : u ne to ma te aucune erreur, pas de problème * à la dicté : tomate : incapacité de l'enfant à écrire, et plus encore à reconnaître article + nom. Un des élèves, qui " sait " lire, écrira : toma. je lui dis : " c'est bien, alors tu relis "- il dit : to ma et entre dans son attitude problématique... se lève... s'assoit... ouvre son cartable.... puis écrit : te.]

De loin, la plus frappante de vos descriptions. C'est strictement le même processus que je suis en apprenant des morceaux de musique. A l'approche d'une difficulté, après une petite erreur je commute sur autre chose : Je joue un morceau connu plein de fois, lis, m'arrête un moment, mange un truc, marche, fredonne... Et quand j'y reviens plus tard je parviens toujours a apprendre. Cette séquence (concentration - digression) peut arriver des dizaines de fois par heure. Cela ralentit l'apprentissage. Je sais (car je l'ai fait) que je peux apprendre a peu près n'importe quoi en 2-3 heures. Mais il me faut en général 3 semaines pour un morceau. Ça me donne l'impression que je résiste a l'apprentissage. Je le ralentis. Pourquoi... ?

Aussi lors des autodictées (texte a apprendre par coeur a la maison et écrire de mémoire en classe) en cours primaire. Le cauchemar. Je me souviens a la maison de pleurs, de froissements de feuilles, de colères... Cependant il m'est arrivé d'avoir Le 20/20 un fois. Preuve de la capacité. Mais que de comportements problématiques !

[* l'enfant prend confiance et bientôt (sans qu'il en ait conscience) on dicte toutes les lettres, on lui montre celles sur lesquelles il hésite, comme si cette hésitation est due à la méconnaissance...]

Incroyable. J'écrivais il y a deux semaines a peine a une amie, que j'atteins une sorte de jubilation grandiose quand je me rends compte que je viens de jouer en pensant a autre chose. Jouer sans en avoir conscience. "Savoir quelque chose tout en ignorant qu'on le sait" ou un état s'en approchant. Savoir parler sans savoir écrire. Il y a là un élément énorme qui m'échappe. Pour moi, ne peut être juste, que ce qui n'a pas été voulu, consciemment créé. Je ne sais pas pourquoi.

[*Retour à l'Index*](#)

Site créé le 02 août-1997. - Dr J. Morenon, 8 rue des tanneurs, F-04500 [RIEZ](#)

Emplacement du Fichier :

<http://jean.morenon.fr/PDF/dysharmonies.pdf>

