

GESTION MENTALE ET ORTHOPHONIE

Isabelle OBADIA

FORMATION DE PRATICIENS DE GESTION MENTALE

INITIATIVE ET FORMATION

AIX EN PROVENCE – SESSION OCTOBRE 2012

Ce travail a été une belle aventure...

Je remercie Janine Leca pour son soutien joyeux et fidèle pendant tout ce travail.

Je remercie Christiane Pebrel pour les travaux inter-stages qui ont été l'occasion pour moi de révisiter les concepts de la Gestion Mentale et « d'asseoir » ma compréhension.

Je remercie aussi tous les autres formateurs ou formatrices, pour leurs approches diverses : Pierre Paul Delvaux, Michelle Giroul, Catherine Malicot, Catherine Caillet, Chantal Evano et Nicole Degert.

Lors de mon stage à Châteaudun, je remercie Martine Wibaux, Annie Raynaud pour son écoute fine et précieuse et Yves Lecocq, qui m'a permis de vivre la Gestion Mentale dans une classe de terminale, classe d'âge que je ne connaissais pas et qui m'a enchantée.

Et enfin toute mon admiration et ma gratitude envers Antoine de La Garanderie pour son engagement militant dans le monde de la pédagogie et pour cet immense travail de la pensée qui met en mouvement la nôtre.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
LE CADRE THEORIQUE	4
MON EXPERIENCE D'ORTHOPHONISTE	9
I - VIRGINIE : LA COMPREHENSION DU LANGAGE ECRIT ET LA MEMORISATION...	9
1) RECIT DE LA RENCONTRE	9
2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE.....	12
3) REMEDIATION	14
II - CHARLOTTE ET L'ORTHOGRAPHE	17
1) RECIT DE LA RENCONTRE.....	17
2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE	24
3) REMEDIATION	28
III - ANTOINE : LA COMPREHENSION DE LA LECTURE, LES HOMOPHONES ET L'ORTHOGRAPHE D'USAGE.....	29
1) RECIT DE LA RENCONTRE.....	28
2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE	30
3) REMEDIATION	31
CONCLUSION	34
DIALOGUE PEDAGOGIQUE SUR L'IMAGINATION.....	39
BIBLIOGRAPHIE.....	44

INTRODUCTION

Paradoxalement si l'on se réfère à la mission de l'orthophoniste, l'enseignement que j'ai reçu a réservé une part très pauvre à la rééducation et en particulier en ce qui concerne celles du langage oral et du langage écrit. En effet nous avons consacré l'essentiel de nos études à Paris VII à l'étude à la découverte des différentes pathologies mais aussi à la passation de bilans et tests de tous types. La rééducation semblait découler « naturellement » de ce savoir ainsi constitué.

C'est pourquoi les premières années de mon exercice, je consacrai la majeure partie de mon temps à la recherche ou à la construction de supports (achat de matériels spécialisés, jeux, lectures diverses et variées, réunions entre collègues pour échanger sur nos rééducations). Il y avait un enfant, ses symptômes et moi (ce qui faisait pas mal de monde !) et il fallait que je cherche parmi mes outils les plus adéquats pour mener à bien ma rééducation. Cela nourrit pendant un certain temps mon appétit de découverte des moyens (ou de collectionneuse ?). Mais très vite, je rencontrai les limites de ce dispositif et me sentis à l'étroit dans mon champ d'action : mêmes bilans, mêmes symptômes, mêmes rééducations et pourtant des enfants si différents. Et puis, ce sentiment de malaise à l'égard de mon travail : Lassitude de l'enfant malgré toute l'énergie que je déployais pour présenter « les choses » de la manière la plus ludique possible mais aussi lassitude de l'orthophoniste... J'allai donc me « recharger » régulièrement de formation en formation (que je ne décrirai pas car tel n'est pas le propos) pour retrouver enthousiasme et nourriture que je réinvestissais immédiatement.

Dans le travail qui suit, je mettrai en évidence comment la Gestion mentale a modifié ma posture au niveau de la « conduite » du « bilan » et dans l'élaboration des « axes » de la « rééducation » et ce par le récit de rencontres avec trois adolescents présentant des troubles spécifiques du langage écrit et/ou des troubles du langage oral lesquels sont fréquemment rencontrés dans nos cabinets.

Nous verrons ainsi, et ce sera l'objet de ce travail, comment lors des premières rencontres la découverte des projets de sens et des moyens mentaux, grâce à l'outil du dialogue pédagogique viendra donner une cohérence cognitive interne à chaque adolescent, ce qui lui permettra de donner du sens à ses difficultés et de les comprendre.

Après des années d'échec ou de rééducations diverses, c'est un pas immense dans la restauration de l'estime de soi qui est ce dont souffre le plus ces adolescents mais aussi dans la conquête de l'autonomie.

Après une première partie théorique, j'aborderai avec Virginie, les problèmes de mémorisation et de compréhension de la lecture, avec Charlotte nous aborderons la dysorthographe et en particuliers ses difficultés à gérer et à mémoriser les règles grammaticales et enfin avec Antoine le récit portera sur une remédiation sur les homophones grammaticaux.

LE CADRE THÉORIQUE

Antoine de La Garanderie (1920 – 2010) a inscrit sa recherche en Gestion mentale dans le terreau de la philosophie mais aussi dans celui de l'enseignement qui devient dans un premier temps son champ d'expérimentation. Il dispense des cours de philosophie dans l'enseignement secondaire puis à l'Université Catholique de Paris ce qui l'amène naturellement à s'intéresser à la pédagogie. C'est ainsi qu'il aborde les processus d'apprentissage sous l'angle de la phénoménologie (développée par Husserl). Il « interviewe » ainsi un nombre très important d'élèves, d'étudiants afin de mettre en lumière les processus mentaux mis en œuvre lors de leur activité « d'apprenants » dans les différentes opérations de l'esprit que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et enfin l'imagination. De cette immense collecte, il dégager des constantes dans les processus qui mènent à la réussite et fonde une théorie, celle de la Gestion mentale, et une pédagogie. Cette pédagogie vise, entre autres, à l'enseignement de cinq gestes mentaux. De la même manière que pour un geste physique, leur structure et leur déroulement vont être décrits de façon très précise dans ses écrits et seront de ce fait transmissibles.

Il a ainsi décrit cinq gestes mentaux :

- Le geste d'attention : l'apprenant se met en projet de rendre présent dans sa tête le perçu dans toutes ses modalités en le faisant exister mentalement par des évocations. Ces dernières se construisent dans des allers et retours entre l'objet (au sens large) perçu et l'objet évoqué afin d'en assurer la fidélité. Le geste de l'attention est la base de tous les autres gestes mentaux.

« La structure du projet de sens de l'attention ne comporte que la mise sur orbite mentale par un geste exprès d'évocation de l'objet d'évocation lui-même »¹

« L'acte d'attention est le geste mental qui ouvre le champ de la connaissance. Pour cela, il faut que l'apprenant soit en projet de faire exister dans sa connaissance, l'objet perceptivement vu, entendu, tacté, goûté ou senti. »²

- Le geste de mémorisation : l'apprenant se met en projet de retrouver l'objet de perception dans l'avenir ou « imaginaire d'avenir ». La mémorisation suppose que l'objet mémorisé soit identique à l'objet perçu.

« Le geste mental par lequel il faut mémoriser consiste en un projet de tenir à la disposition de son avenir ce qu'on est en train de vouloir acquérir »³

¹ A. de La Garanderie « *Défense et illustration de l'introspection* » Ed.Centurion 1989 p. 108

² JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p.13

³ A. de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 79

- Le geste de compréhension : « prendre en soi ». L'apprenant se met en projet d'effectuer des allers et retours entre l'objet présent évoqué dans sa tête et d'autres objets mémorisés également évoqués afin de dégager des rapports de similitudes ou de différence, de tout ou partie, de sériation spatio-temporelle.

« ... Et projet de comprendre, n'est ce pas « prendre pour soi » ? Et qu'est ce sinon de faire exister mentalement ce qui est vécu en perception ? Et à partir du moment où le vécu perceptif devient vécu évocatif, il est mobile, il est transposable, transférable. Sa relation avec autre chose devient possible C'est alors l'intuition d'un rapport qui devient présente à l'esprit.»⁴

- Le geste de réflexion : A l'occasion d'une question ou d'un problème l'apprenant se met en projet de retrouver les objets mémorisés qu'il a acquis antérieurement. C'est un mouvement rétroactif par opposition au geste de mémorisation qui est dans un mouvement proactif. Un travail de tri et de sélection sera opéré afin de les «ré- fléchir » sur la demande (question, problèmes...)

« Lorsqu'on emploie le terme de réflexion, on vise l'accomplissement d'un geste mental complexe. Il est question, dans la perspective qui est la nôtre, à partir d'une donnée, concrète ou abstraite, proposée, posant un problème, de faire retour à une loi, à une règle pour apporter la solution à la donnée présentée. Il y a ré-flexion puisqu'il y a re-tour à partir de cette donnée à la loi ou la règle qui doit être évoquée et une flexion pour appliquer cette loi ou cette règle à cette donnée. »⁵

- Le geste d'imagination : l'apprenant se met en projet d'accueillir des évoqués inédits pour les confronter à l'objet perçu afin de découvrir ou d'inventer des possibles auxquels on n'aurait pas pensé.

« ... ceux dont on dit qu'ils n'ont pas d'imagination dans le langage courant ont des habitudes mentales d'évocation qui sont reproductrices ou répétitives à l'exclusion d'habitudes mentales d'évocation dont la structure opératoire viserait créativement la conquête d'un non –dit, d'un non –vu. Celui qui n'a pas d'imagination est déjà habité par le souci de reproduire avant même de percevoir... C'est lorsque l'on est en situation de percevoir qu'il faut mettre dans son projet celui de pouvoir intégrer à sa façon les données de la perception en les rattachant à des acquis que l'on a dans sa tête, en leur donnant un ordre personnel, en les modifiant pour tester le sens d'intelligibilité qu'elles peuvent connoter... L'imagination est toujours présente pour tout projet d'évocation, mais son projet est déterminé à vouloir soit reproduire soit s'investir d'une façon personnelle. Dans ce cas seulement, l'imagination proprement dite prend sa place dans la vie mentale de l'individu. »⁶

Mais toute l'originalité et la richesse de ce travail c'est qu'Antoine de la Garanderie envisage l'être qui apprend sous les deux angles du général mais aussi du particulier. Avec la description des gestes mentaux l'élève désormais accède (enfin) à la connaissance des moyens à mettre en œuvre (des protocoles) à des fins d'attention, de mémorisation, de compréhension de réflexion ou d'imagination, lesquels moyens sont implicitement considérés comme allant de soi et rarement enseignés dans le système scolaire. Mais un pas de plus est fait dans cette réappropriation d'un pouvoir de réussite et nous le verrons dans la conquête de l'autonomie (ce

⁴ A. de La Garanderie « *Comprendre et imaginer* » Bayard Editions 1987 p. 33

⁵ A. de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 48

⁶ A. de La Garanderie « *Comprendre et imaginer* » Bayard Editions 1987 p. 89 à 99

sera l'objet de ma problématique) grâce à la dimension de « structure de projets de sens » qui inscrit la personne de l'apprenant dans une quête de signification, dans un « horizon de sens ». On ne parlera plus alors de « gestes mentaux » mais « d'actes de connaissance ». En effet l'apprenant y est considéré comme accédant à la connaissance de lui-même en tant qu'être unique et particulier et c'est grâce au dialogue pédagogique qu'il va peu à peu accéder à la conscience de son fonctionnement mental mais aussi de l'importance de ses projets de sens qui vont profondément orienter et colorer tous ses actes mentaux et définir sa personnalité cognitive.

Le « dialogue pédagogique »⁷ est l'outil par excellence pour amener l'apprenant à la découverte de ses propres habitudes mentales afin de les réutiliser, voire de les enrichir, pour les transférer sur d'autres activités mentales. Le dialogue pédagogique est un entretien qui met en présence la personne de l'apprenant et celle du « dialogueur » dans un rapport d'égalité et d'empathie. Le dialogueur qui reste neutre, saura accompagner et guider le « dialogué » dans son introspection en se limitant à la position de réflecteur (basé sur les principes des entretiens de Carl Rogers), sans induire : il reformule, propose des possibles, synthétise. Pour ce faire, non seulement il aura effectué au préalable un travail de repérage de ses propres projets de sens afin de ne pas les projeter sur l'autre, mais aussi il sera riche de tous les concepts de la Gestion mentale afin de mener son dialogue au plus juste. Le dialogue pédagogique se fait généralement sur une tâche et portera non pas sur l'analyse du faire, c'est-à-dire sur les procédures de résolutions utilisées par l'apprenant pour mener à terme la résolution d'un problème, par exemple, (auquel cas on entrerait dans la situation de « l'entretien d'explicitation ») mais sur le comment ces procédures se sont matérialisées mentalement (« qu'est-ce que tu as fait dans ta tête pour... »).

A la fin du dialogue, le dialogué aura une idée plus précise de sa « palette évocative »⁸ laquelle mettra en évidence :

- La nature des évocations : visuelles, auditives, verbales, tactiles.
- Les paramètres c'est-à-dire les domaines de niveau d'abstraction dans lesquels l'activité évocative se manifeste et qui sont au nombre de quatre :
 - le paramètre 1 : évocation d'objet, de personnes ou de scènes concrètes
 - le paramètre 2 : évocation du code (mots, chiffres, schémas)
 - le paramètre 3 : évocation des liens logiques. Les évoqués dans des relations d'analogie, d'attribution ou de sériation spatio-temporelle.
 - le paramètre 4 : évocation des liens inédits (qui font appel à la créativité, à l'utilisation de liens originaux).
- Le « lieu de sens »⁹ privilégié, c'est-à-dire dans quel cadre se donneront les évocations : dans l'espace, dans le temps ou dans le mouvement.

Le cadre spatial sera caractérisé par la simultanéité des éléments évoqués tandis qu'un cadre temporel sera marqué par une succession ordonnée de ces derniers.

- Le codage en « première personne » (le sujet est présent dans ses évocations) ou en « troisième personne » (le sujet est absent dans ses évocations et évoque uniquement l'objet) qui révèle le degré d'implication du sujet dans son activité évocative.

⁷ A. de La Garanderie « Le dialogue pédagogique avec l'élève » Bayard Editions 1996

⁸ JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p. 31

⁹ id. p.48

Un itinéraire mental¹⁰ sera mis en évidence pour effectuer la tâche ainsi que des hypothèses sur les projets de sens de l'apprenant.

Il faut parfois en effet plusieurs dialogues pédagogiques, comme nous le verrons lors de la problématique, pour repérer la cohérence cognitive d'un sujet.

Dans le cas d'une exploration systématique, on parle alors de la constitution d'un « profil pédagogique »¹¹ qui résulte de la découverte de la vie mentale de la personne dans différents domaines d'activité. Ce dernier engage le sujet dans une introspection beaucoup plus longue car plus exhaustive. Tous les gestes seront visités et les projets de sens propres seront confirmés par leur récurrence dans toute l'activité mentale du sujet.

Nous terminerons cette partie par une description des différents projets de sens.

Les projets de sens : Pour Antoine de La Garanderie « *tout acte de connaissance procède d'un projet de sens* »¹²

Autrement dit le sens des choses n'est accessible que par un projet auquel il donne une structure : « *Le projet de sens est à la fois la dynamique et l'horizon de sens des actes de connaissance* », *c'est ce qu'exprime l'expression « structure de projet de sens » : le projet de sens est ainsi la structure et la forme de tout acte de connaissance.* »¹³

Selon les sujets, certains couples de projet de sens auront une plus ou moins grande (ou pas) résonnance dans leur vie mentale.

Antoine de La Garanderie a mis en évidence les projets de sens suivants :

- Première et troisième personne :

Ce couple exprime « la façon dont un sujet vit sa relation au monde des êtres et des choses »¹⁴

Le sujet en première personne aura besoin de se positionner par rapport à l'objet, il voudra y imprimer sa marque, imposer son point de vue au risque parfois de transformer cet objet.

Au contraire le sujet en troisième personne a besoin de se donner l'objet dans sa plus grande fidélité, sans le transformer au risque de ne pas se l'approprier.

- Après des choses/avec les êtres :

Ce couple prend sens dans l'acte d'attention. Dans la première modalité l'apprenant aura besoin d'être en contact direct avec l'objet, la médiation du pédagogue inhibera son acte d'attention. Au contraire, pour l'apprenant « avec les êtres » la médiation de ce dernier deviendra indispensable pour accéder à l'objet de connaissance.

¹⁰ JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p. 47

¹¹ JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p. 60

¹² A. de La Garanderie « *Comprendre les chemins de la connaissance* » Chronique Sociale 2002 p. 20

¹³ JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p. 63

¹⁴ JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « *Vocabulaire de la gestion mentale* » Chronique Sociale 2009 p. 60

- Opposant/composant

Ce couple exprime le rapport que le sujet entretient avec autrui. Ce rapport peut se faire par le jeu de mouvements inverses : sous le signe de la « composition » il s'agira de rejoindre autrui tandis que sous celui de « l'opposition » il s'agira de s'en séparer, en se démarquant de son point de vue. Sur le plan cognitif le composant accédera à la connaissance de l'objet en privilégiant les liens d'analogie, en repérant les similitudes. L'opposant cognitif aura tendance quant à lui à privilégier les différences.

Une tendance plus marquée vers l'un ou vers l'autre pourra entraver une appréhension complète de l'objet.

- Argumentateur/problématiser

L'argumentateur, c'est celui qui intègre le monde en lui par le filtre d'une théorie. Il aura tendance à sélectionner toutes les informations ou à trouver tous les arguments qui viendront conforter cette théorie. Son plan est souvent rigoureux, il privilégie les liens logiques (« si, donc, alors »).

Le problématiser aura une culture plus éclectique et aura tendance à choisir dans plusieurs théories à la fois afin de soulever des questions, de problématiser un sujet (quel est le problème ?). Sa sélection des indices est beaucoup plus large que celle de l'argumentateur mais son plan est moins rigoureux car il a tendance à écrire au fil de la plume

- Applicant/expliquant

Ce couple de projets de sens se manifeste plus particulièrement dans l'acte de compréhension. L'applicant cherche des situations de réutilisation face à une loi ou une théorie. Il est à la recherche d'outils ou de « recettes » qui lui permettront d'appliquer cette loi ou cette théorie. Il risque parfois d'avoir du mal à argumenter ses applications.

L'expliquant quant à lui est plus à la recherche du « pourquoi », il cherche les raisons d'être des lois et des théories. Il risque d'être gêné dans l'application de ses dernières.

- Découvreur/inventeur :

Ce couple de projets de sens se manifeste en priorité dans l'acte d'imagination.

Le projet de sens du découvreur vise à découvrir de l'inédit dans l'objet, une présence cachée.

Au contraire, l'inventeur cherche de l'inédit dans ce qui n'est pas, dans une absence à combler.

- Fin/moyen

La personne motivée par les fins va filtrer (dans une consigne par exemple) tous les indices de fins pour trouver le résultat en laissant tomber les indices de moyens qui seront quant à eux privilégiés par la personne motivée par les moyens.

Parfois un projet de sens peut devenir à lui seul « la colonne vertébrale », comme nous le verrons par la suite avec Antoine avec le projet de sens de l'inventeur, de toute la personnalité cognitive. Il colore alors et englobe tous les autres projets et servira de point d'appui dans la remédiation.

MON EXPERIENCE D'ORTHOPHONISTE

I – VIRGINIE : LA COMPREHENSION DU LANGAGE ECRIT ET LA MEMORISATION

1) RECIT DE LA RENCONTRE

Virginie est une adolescente âgée de 14 ans, scolarisée en classe de 3^{ème}. Lors de notre première rencontre, elle se plaint de difficultés sur le plan de la compréhension de la lecture et en particulier celle des consignes lors des contrôles. L'expression écrite est de mauvaise qualité et fait écho à une difficulté à mettre en mots ses idées à l'oral. Des difficultés de « mémorisation » (c'est le mot qu'elle emploie) des leçons viennent majorer le tableau : elle apprend ses leçons par cœur mais n'arrive pas à répondre aux questions. En mathématiques cette année, elle déplore une moyenne aux alentours de 6/20 alors qu'elle avait des résultats très satisfaisants en classe de 4^{ème}. Les résultats restent très moyens dans toutes les matières malgré un travail soutenu et laborieux. Elle est découragée et au bord des larmes à cette évocation.

Elle a déjà bénéficié d'un suivi orthophonique pendant presque toute sa scolarité avec une interruption pendant la classe de cinquième et rencontre plusieurs orthophonistes qui détecteront un retard sur le plan du langage oral et une dyslexie associée à une dysorthographe, des difficultés de compréhension de la lecture et de mémorisation. La scolarité en primaire laisse un souvenir pénible à toute la famille, les week-ends sont organisés autour du travail scolaire et les devoirs pendant la semaine sont longs et fastidieux (souvent deux heures chaque soir !). Les résultats restent très moyens. Ses relations avec ses camarades sont difficiles, elle se sent différente, n'a pas les mêmes centres d'intérêts (ses camarades sont trop superficielles) et a fait l'objet de moqueries du fait de ses problèmes de surpoids de la part de certains élèves.

Mais, paradoxalement Virginie aime lire et elle écrit depuis qu'elle est « toute petite ». Elle a même publié une nouvelle que j'ai lue et qui est d'excellente qualité en ce qui concerne la syntaxe et le vocabulaire. Ses activités extrascolaires sont nombreuses et très investies : piano, photo, dessin, chant. Elle a joué dans une comédie musicale dans laquelle « elle a interprété son rôle de façon étonnante » me dira sa mère qui est professeur de chant.

Lors du premier rendez-vous, donc je me construis en filigrane deux Virginie. La première, celle que je rencontre ce jour est triste, voûtée par le labeur et le doute, la voix monocorde et presque inaudible ; la deuxième, celle qui m'est décrite est passionnée, et pleines de ressources. La division de son être est on ne peut plus claire et j'ai tout de suite la conviction que pour Virginie (qui a déjà un long passé d'orthophonie) il sera tout à fait à propos (et salvateur) d'installer notre travail sur la découverte des stratégies de réussite dans le domaine extra- scolaire de la deuxième Virginie.

Lors de la deuxième séance, je vois Virginie seule et lui propose que nous reparlions de ses difficultés scolaires.

La compréhension de la lecture est sa priorité car elle est encore très anxiogène. Ce malaise remonte au cours préparatoire lors de l'apprentissage de la lecture où elle garde le souvenir de son isolement dans la classe : tous savent lire et comprennent ce qu'ils lisent excepté elle. Le déchiffrement d'un mot est encore difficile au mois de mai. Mais actuellement encore Virginie sait qu'elle n'a jamais réellement quitté ce malaise : elle ne peut lire ou recopier une leçon écrite au tableau et comprendre à la fois : « *Si je dois lire un texte à voix haute en classe et que j'essaie de comprendre en même temps, c'est comme si je bégayais et on me dit d'arrêter car personne n'arrive à suivre* » ; Dans ce cas elle devra se contenter de lire avec un débit tout à fait normal mais au détriment total de sa compréhension. « *Quand je lis dans ma tête ça va beaucoup mieux* » mais l'on comprend très vite que ce « beaucoup mieux » reste à relativiser. En effet, la phrase est déchiffrée et ce n'est que dans un deuxième temps qu'un laborieux travail de compréhension est effectué ; Virginie est souvent obligée de relire plusieurs fois la même phrase surtout lorsque la syntaxe de cette dernière est « compliquée ».

La deuxième priorité ce sont « les contrôles ».

Lorsqu'une consigne est longue, elle « panique », surtout lorsqu'il y a « plusieurs instructions » à la fois et on lui reproche souvent de ne pas lire les consignes jusqu'au bout ou d'être étourdie ce qu'elle conteste : « *au contraire je me concentre beaucoup mais je mets tellement de temps à comprendre les consignes et quand je comprends l'une et que je commence à chercher la réponse, j'ai déjà oublié ce que j'avais lu pour l'autre et j'oublie d'y revenir !* ».

L'effort porté sur le travail de compréhension sature rapidement « la mémoire de travail » ou « le geste d'attention » et avant même de comprendre de quoi il s'agit, Virginie se sent vite débordée à la simple vue d'une consigne trop longue ou d'une abondance de documents : « *si je ne comprends pas ça me panique ! Oh la la ! C'est mélangé son histoire ! Je n'arriverai pas à répondre aux questions !* ». L'exercice le plus difficile d'ailleurs est l'analyse de documents lorsqu'il lui faudra répondre à des questions en faisant une synthèse entre la leçon et des documents. Elle apprend ses leçons, mais perd ses moyens devant la feuille blanche : « *je pense que je ne vais pas réussir (...) je sais la leçon mais tout à coup je doute de tout, dans ma mémoire tout est mélangé, c'est comme si la leçon était un bloc, ça fait une barrière et j'y ai plus accès. Mes idées reviennent en désordre et vont dans tous les sens (...) et pour certains textes, je n'arrive pas à comprendre le où, quand, comment, pourquoi. (...) Alors je regarde les questions et d'une certaine manière il y a la réponse et en retrouvant le moment précis dans le texte on peut arriver à mieux comprendre le contexte où ça se passe* ».

Elle ne fait pas de plan et écrit au fur et à mesure, « parle comme à l'oral » ce qui lui est souvent reproché par ses professeurs : « *Pour apprendre mes leçons je n'apprends pas par cœur car je ne retiens pas les mots techniques et les phrases sont parfois trop complexes. Par exemple en histoire-géo pour les retenir je me fais des scènes* ». Ces « scènes », en mouvement, se construisent en cours et /ou lors de la lecture de ses cours qu'elle traduit avec ses propres mots et ce sont elles qu'elle fait revenir lors du contrôle.

Ses difficultés à s'exprimer à l'écrit se retrouvent également à l'oral.

Virginie cherche ses mots, j'ai du mal à la comprendre et je dois souvent lui faire valider ce que j'ai compris . Les structures syntaxiques très approximatives et le vocabulaire souvent imprécis ne lui permettent pas d'exprimer aisément sa pensée surtout lorsqu'il s'agit de sujets qui ne font pas partie de son univers personnel ou de ses goûts. Ses difficultés de langage sont majorées pour les descriptions ou lorsqu'elle doit « réciter » une leçon de sciences naturelles par exemple; là encore elle sait tout et sous forme d'images qui lui reviennent en tête mais il lui manque « les termes techniques, «le vocabulaire spécialisé » : « *Quand je dois faire une description à l'oral je n'y arrive pas, j'ai tout dans la tête mais j'arrive pas à le dire !* ». Par contre les mots viennent beaucoup plus facilement lorsque le sujet à traiter peut être raconté « comme une histoire ».

Pour illustrer ce dernier point, elle me relate un petit incident qui eut lieu en cours de latin. Elle avait préparé avec beaucoup de soin et de plaisir un exposé sur Vespasien. Mais le jour de l'exposé, elle oublia ses fiches et dut se résoudre à se fier à sa mémoire pour honorer le travail demandé : *« alors, je me suis mise dans la peau du personnage et c'est parti tout seul ! Et tout le monde a été très intéressé car j'ai réussi à accrocher les élèves. J'ai raconté tout ce que je connaissais et même plus avec mes mots à moi ! Et ils m'ont dit qu'ils s'en souvenaient tous encore alors qu'ils ont oublié tous les autres ! (exposés) »*. Ce fut finalement une expérience valorisante qu'elle relate avec enthousiasme.

Malgré tout Virginie aime lire !

Mais, elle choisit des livres « faciles » à lire et dont « la syntaxe est proche du langage oral ». Les romans d'aventures, « d'action », le journal intime sont les genres qu'elle affectionne particulièrement. Elle lit toujours le résumé au dos pour savoir si cela va l'intéresser. (...) : *« Si j'accroche pas je ne comprends pas »*. Lorsque je lui demande quel type de texte elle peine à comprendre ; elle me répond immédiatement *« ceux que je n'aime pas »* : ce sont des textes « trop descriptifs » ou remplis de « mots techniques » qu'elle ne comprend pas : *« un mot technique et je me bloque pour tout le reste ! (...) »*.

Le plaisir de lire est vite sollicité dès lors que l'auteur saisit les êtres dans leur intériorité. « Le livre de ma mère » est « descriptif », mais il parle de sentiments alors ça l'intéresse : *« J'aime tous les livres où il existe des relations humaines (...) L'expérience des personnages me permet de nourrir ma propre vision du monde »*. *« Si ça ne m'intéresse pas, je sors du texte et je rêve sans m'apercevoir au bout d'un certain temps que j'ai lu sans comprendre »*.

Elle relie cela à ses problèmes de compréhension : *« Si je ne suis pas dans le « je » je ne pourrai pas rentrer dans l'histoire, le « il » me met une barrière (...) Dans le « je » je suis tout de suite dans un contexte, je sais où ça se passe »*. Elle n'arrive pas à trouver où veut en venir l'auteur, souvent c'est « l'humain » qui lui manque et elle dit quelque chose de très fort au niveau de ses projets de sens : *« je n'arrive pas à me reconnaître dans le texte. Mon projet c'est pouvoir découvrir comprendre l'humain (...) Quand le livre m'intéresse, c'est l'opposé, je plonge complètement dans l'histoire et j'oublie l'extérieur. Je peux me mettre à la place d'un personnage ou être spectatrice, je suis comme dans un film spectatrice ou actrice »*. Elle peut entendre aussi les discussions des personnages.

Virginie apprécie la lecture, mais elle aime aussi inventer des histoires : *« j'aime aussi inventer des vécus. Quand j'écris des histoires je suis complètement dedans, je ne vois même pas ce que j'écris ! »*. Elle a écrit une nouvelle qui a été sélectionnée pour faire partie d'un recueil collectif autour du thème de la gourmandise. C'est sur cette dernière que portera un dialogue sur le geste d'imagination que l'on pourra lire à la fin de ce travail.

Elle est intéressée par les arts plastiques. Ce qui la motive d'emblée lorsqu'elle regarde un tableau, c'est de découvrir et de comprendre le « message » caché, le « but », « ce qu'a voulu dire le peintre ». On retrouve sa détermination à cerner le contexte. Elle agit de même lors de la lecture de texte en classe : *« où veut-il en venir ? »*.

Là encore nous retrouvons son projet : comprendre l'œuvre en se mettant dans la peau de l'artiste. Pour ce faire elle observe attentivement tous les détails du tableau en nommant dans sa tête ce qui est présenté. Son attention est attirée par ce qui « n'est pas normal ». Le nombre de détails *« implique l'intensité de la recherche pour bien monter l'environnement, l'endroit où ça se passe »* dit-elle. Nous retrouverons l'importance du « décor » et sa fonction bien particulière mise en évidence lors du dialogue sur le geste d'imagination.

Elle se met au défi de trouver « l'origine », « ce qui s'est passé avant », ce qui a amené le peintre à créer cette peinture. Eventuellement, elle fait une recherche sur Internet pour vérifier la

justesse de ses hypothèses. Elle aime aussi imaginer les questions à l'avance quand elle lit un texte, avant le cours, elle se pose des questions, en maths elle imagine d'autres moyens pour résoudre un problème (souvent des « raccourcis »). Elle a une idée et a besoin d'aller jusqu'au bout de son intuition : « *C'est un peu dans mon fonctionnement « têtue »* » dira-t-elle en souriant et c'est aussi un challenge d'ailleurs qu'elle se fixe dans toutes les matières : aller le plus loin possible, en faisant des recherches sur Internet, confirmer une hypothèse mais aussi trouver des moyens originaux à tester.

Lors d'un jeu de logique que je lui propose, Virginie n'arrive pas au bout de la tâche et remet en question les lois de la consigne : « *C'est une erreur, ils se sont trompés, c'est comme ça* ». Elle aura beaucoup de mal à accepter que cela puisse être une autre solution que celle qu'elle a imaginée. Lorsque j'essaie de la faire réfléchir à ce comportement elle m'explique qu'il s'agit d'un trait de caractère très marqué chez elle. « *Je suis très têtue comme une mule* ».

Il lui arrive de contester la démonstration du professeur de maths...

Pour elle la « *différence, c'est très important (...) je ne vois que ça ! Rien que dans une leçon sur la Seconde guerre mondiale, je vais tout de suite la comparer avec la première guerre mondiale !* ». C'est la recherche de la différence qui lui permet d'asseoir sa compréhension.

De la même manière lorsqu'elle écoutera quelqu'un raconter quelque chose, un parc, cite-elle comme exemple, elle le comparera avec ses propres souvenirs de parcs.

Dans ce tri des différences, son projet est de se représenter le ressenti de la personne.

On retrouve la même chose au niveau du comportement et dans sa relation à l'autre : « *j'aime pas être un clone(...) tout le monde doit se ressembler (...) mon père me dit souvent que je suis unique !* ».

De plus Virginie a l'esprit très occupé par le « pourquoi » des choses. Déjà toute petite, elle se souvient des innombrables questions qu'elle posait à ses parents : « *Pourquoi le ciel est bleu clair et la nuit bleu foncé* », elle s'interroge sur l'origine d'une équation, du nombre « Pi ». Elle interroge (et déstabilise ?), souvent en vain quelques professeurs : « *Mais pourquoi poses-tu cette question ?* ».

Un jour, elle vient à un rendez-vous et me demande si je sais pourquoi les vents sont différents : nous occupons la séance à faire des recherches sur Internet : « *Les réponses sont très importantes, quand je n'ai pas de réponse ça me perturbe, ça reste dans ma tête toute la journée !* ».

2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE`

Les évocations utilisées sont majoritairement de nature visuelle (« je suis comme dans un film), en mouvement et en paramètre 4 mais il existe aussi des évocations en paramètre 4 de nature auditive (elle imagine les discussions des personnages). Des évocations verbales sont présentes aussi dans certaines situations. Virginie les utilisera pour des commentaires : « *si je ne comprends pas ça me panique, où veut-il en venir ? Je me fais des commentaires : « oh !la c'est mélangé son histoire ! J'arriverai pas à répondre aux questions...* ». On peut faire l'hypothèse aussi d'un paramètre 2 inégalement exploité : ne sont stockés dans sa mémoire que les mots qu'elle « aime ».

On peut faire aussi l'hypothèse que le lieu de sens est le temps lorsqu'elle explique que les mots viennent plus facilement quand elle peut raconter « comme une histoire », que les descriptions ne l'intéressent pas ou lorsqu'elle exprime son goût pour les romans d'aventures ou d'action, son attirance pour les « vécus » dans lesquels elle plonge comme dans un fleuve et qui induisent une notion de déroulement intérieur. De même ses évocations sous forme de film laissent supposer du temps caché.

Des projets de sens se dégagent :

Une très forte première personne : « *je plonge complètement dans l'histoire (qu'elle lit ou qu'elle crée), je peux me mettre à la place d'un personnage* ».

Lorsqu'elle invente une histoire, Virginie se met en position d'actrice à l'intérieur du personnage et pour ce qui est de l'imagination : « *l'imagination c'est comme si c'était un vécu ...C'est mon ressenti qui fait avancer l'histoire* » (cf. DP en annexe). Les descriptions, de même que la position de troisième personne ne l'intéressent pas car elle n'est pas naturelle et ne correspond pas à son point de vue, à son projet de donner à voir l'intériorité des personnages et « *parce que quand on est « je » on n'a pas l'habitude de décrire ce qui est à l'extérieur puisqu'on le vit !* » (cf. DP en annexe). Cette forte première personne, ajoutée à paramètre 2 insuffisamment sollicité, va majorer les difficultés sur le plan des acquisitions scolaires. La première personne va être un obstacle à la nécessaire fidélité au code ce qui ne sera pas sans répercussions sur son acte de mémorisation et donc sur son acte de réflexion.

Ce dernier sera de plus pénalisé ainsi par un imaginaire d'avenir encore peu présent dans le cadre scolaire alors qu'il sera bien repérable lorsqu'il s'agira d'écrire une nouvelle comme en témoigne sa remarque : « *en principe une expression quand je pense qu'elle me sera utile et vraiment je veux la garder je la retrouverai* » et sa capacité à se projeter en quelque sorte dans le futur en s'identifiant à la position du lecteur. Elle fait en sorte « *que les gens ils essaient de deviner, de comprendre derrière qu'est ce qu'il y a, pourquoi j'ai mis ça* », « *ça va jouer sur la pensée du lecteur* ». (cf. DP en annexe)

Projet de sens du découvreur qui déclenche son acte d'attention dans un tri d'indices orienté vers ce qui est différent, insolite dans le but de mettre à jour le message caché d'une œuvre ou d'aller au-delà des apparences chez les êtres qu'elle crée dans ses écrits ou qu'elle rencontre.

Projet de l'opposant cognitif mais aussi au niveau de l'identité (« *on n'est pas des clones* »). Elle compare en opposant les événements historiques, les objets avec ses souvenirs, les règles d'un jeu.

Projet insatiable de l'expliquant qui se lance le défi de remonter aux origines en amont de l'objet: « *pourquoi le ciel est-il bleu(...) les vents sont-ils différents (...) quand je n'ai pas de réponses à une question j'y pense toute la journée.*»

Un fort projet de sens « avec les êtres » se dessine au fur et à mesure de nos entretiens :« *Les descriptions ne m'intéressent pas sauf si elles concernent les relations humaines* » « *mon projet est de pouvoir découvrir et comprendre l'humain* ». Mais c'est aussi son projet quand elle invente des moyens pour résoudre des problèmes relationnels (cf. le dialogue pédagogique sur l'imagination en annexe où elle cite l'exemple des relations entre les "collègues" dans le monde du travail).

Lors du dialogue pédagogique que nous effectuons sur le geste de l'imagination à partir de la nouvelle, elle décrit un geste de réflexion dans des allers et retours entre le thème et ses acquis-souvenirs. « *J'essayais de mêler mon imagination à la gourmandise* » dira-t-elle en puisant dans des éléments dans des « rêveries » anciennes ou en interviewant des amies sur le sujet (sur « ce qu'elles ressentent ») mais aussi dans une réserve d'expressions glanées auprès de son père ou auprès de professeurs qu'elle projette dans un avenir de réutilisation.

Elle met donc en acte un geste de réflexion au service d'un geste d'imagination orienté vers la découverte d'un projet de sens de découvreur.

On peut faire l'hypothèse que ce dernier vient nourrir en aval le projet de sens « avec les

êtres » : imaginer un monde pour découvrir des moyens afin d'optimiser les relations humaines (cf. le dialogue en annexe ou elle cite comme exemple les relations avec les collègues dans le monde du travail) ou dans une autre perspective : il faut décrypter l'être derrière les apparences.

On remarquera la position en première personne pour imaginer les ressentis du héros mais aussi une position intermédiaire entre la première et la troisième personne dans son projet de se mettre à la place du lecteur, d'imaginer son ressenti, de créer du suspense. Je garde cela en mémoire pour la remédiation.

3) REMEDIATION

La première étape de mon travail consistera à amener Virginie progressivement à la dimension de l'Autre dans le cadre scolaire et dans les contraintes de communication qui lui sont inhérentes : se mettre à la place d'autrui, anticiper sa compréhension, ajuster ses réponses à une demande, respecter un modèle extérieur à elle. Il sera aussi beaucoup question du « contrat scolaire », du métier d'élève, de sa finalité mais aussi des moyens à mettre en œuvre pour l'optimiser.

Néanmoins les nombreux dialogues pédagogiques que nous avons effectués, je l'ai senti, alors qu'aucune remédiation n'avait commencé, ont eu déjà des répercussions : Virginie (comme Charlotte d'ailleurs) s'est redressée physiquement, sa voix est moins monocorde, elle sourit plus souvent, elle rit même, en évoquant ses « travers ».

L'humour témoigne d'un changement de point de vue et a introduit du jeu dans ses représentations d'elle-même.

Cette différence d'avec ses pairs, qu'elle vivait douloureusement, commence à prendre forme et cette image d'elle-même que je lui renvoie comme un miroir devient de plus en plus nette au fil des séances : c'est moi .

Cette prise de conscience lui a peut-être permis aussi de nourrir son projet d'expliquant, d'expliquer l'origine de ses problèmes au collègue.

Tous ces dialogues ont permis aussi à Virginie de repérer sa très forte première personne et son projet de sens d'opposante qui font sa richesse et qui viennent parfois expliquer aussi le décalage qu'elle ressent par rapport à un potentiel de connaissances très riches (elle travaille beaucoup, elle fait des recherches personnelles pour enrichir ses cours) et ses résultats qui étaient loin d'être à la hauteur de ses investissements.

Une grande partie de la remédiation va donc consister à rendre conscients les processus impliqués dans les tâches scolaires et d'imaginer ensemble des moyens pour pouvoir agir dessus. Dans un premier temps, le projet de sens en première personne est tellement présent qu'elle ne voit pas d'issue à ses problèmes de mémorisation : elle ne peut se résoudre à accepter l'intrusion d'un vocabulaire « technique » dans le champ mental de ses connaissances. Projeter dans son imaginaire d'avenir le film qu'elle s'est construit pendant le cours lui suffit amplement puisqu'il reste solidement ancré dans sa mémoire : « *à chaque fois que je me fais un film cela reste très longtemps dans ma mémoire* ».

Aussi, il lui suffira simplement de le raconter avec ses propres mots alors que les mots « techniques », elle les apprend mais « *ils ne restent qu'une journée !* ». Elle sait bien que cela posera des problèmes plus tard pour le baccalauréat (dit-elle) mais ne voit pas comment résoudre ce problème.

C'est en reconsidérant la petite mésaventure lors de son exposé sur Vespasien (dont nous avons vu l'importance sur le plan narcissique) qu'elle prendra conscience à la faveur d'un dialogue pédagogique de la possibilité de renouveler cette expérience fortuite en prenant appui sur les stratégies qu'elle dut mettre en œuvre pour s'adapter à la situation : elle avait comme à

l'accoutumée son film qu'elle traduisait avec ses mots à elle mais l'élément nouveau c'était « les mots de l'exposé » qu'elle avait rédigé mais qu'elle avait gardé en mémoire, sous forme d'évocation visuelle. C'est en partant de son « film », de ses mots à elle qu'elle put, dans un deuxième temps, intégrer les mots des autres, les « techniques ».

De plus le dispositif inhérent à la tâche - présence d'un auditoire- a induit chez elle la position du narrateur, comme « une sorte de mise en scène » pour faire vivre son exposé à ses camarades de la façon la plus vivante. Sans ce concours de circonstances, elle réalise qu'elle se serait contentée de lire ses écrits et que le résultat aurait été tout autre.

Cette introspection lui a permis de prendre conscience qu'elle pouvait ainsi enrichir son geste de mémorisation sans sacrifier à ses besoins cognitifs.

Je lui explique aussi l'importance de la mémorisation en ce qui concerne la réflexion et combien l'une va nourrir l'autre et qu'en situation de contrôle elle ne retrouvera que ce qu'elle a décidé de mettre c'est à dire quelque chose qui démarre dès le geste d'attention, lors de la sélection même des indices, avec tout ce qu'elle va décider de garder.

Et c'est la prise de conscience de ses projets de sens qui vont lui permettre de réajuster cette sélection en fonction des objectifs d'un contrôle.

Il en sera de même pour le geste de compréhension en ce qui concerne les textes trop « descriptifs » où elle « n'accroche » pas.

C'est en partant de son « ressenti » ou en imaginant ce que ressent, voit, entend une personne, l'impact de l'environnement, du contexte sur sa vie (c'est-à-dire en transférant les procédures dégagées lors de l'élaboration de sa nouvelle) qu'elle accepte d'envisager autrement la compréhension des textes jugés jusqu'alors difficiles d'accès. C'est avec ce projet qu'elle investira les cours d'histoire ou de géographie et qu'elle accèdera à cette « sécurité méthodologique »¹⁵ si importante pour Antoine de La Garanderie.

En ce qui concerne les moyens, Virginie réalise qu'elle a tendance à prendre des chemins de traverse, des raccourcis.

Au lieu d'utiliser les voies « légales », de respecter la linéarité d'une démonstration en mathématique par exemple, elle ne peut s'empêcher de sauter les étapes qui sont « tellement évidentes ! » et qui l'ennuient. « C'est trop lent ».

Une phrase : « *je suis dans mon monde, je me comprends moi* » sera le point de départ de notre travail. En effet, Virginie prend conscience que lors des contrôles la restitution de ses connaissances est exclusivement le reflet de sa compréhension et que le fil conducteur est celui de ses évocations ou de ses intuitions de sens : elle ne fait pas de plan. Elle écrit pour elle, sans prendre en considération la compréhension de l'autre, en l'occurrence celle du professeur qui va la corriger et ne sera donc pas en mesure d'avoir accès aux contenus de pensée qui ont conduit à l'état final, la réponse.

Là encore les étapes à respecter sont bien présentes de façon potentielle dans ses évocations : « *je sais qu'elles sont là ! Je les connais par cœur ! On a tellement fait ce genre d'exercices !* » mais n'apparaissent pas dans sa restitution écrite, ce qui la pénalise alors qu'elle est parfaitement capable de faire état de ses connaissances dans la « forme » exigée.

Elle s'engage dans des chemins de traverses qu'elle ne peut plus quitter même si elle sait qu'ils ne sont pas balisés : trouver d'autres moyens de résolution : « *ça me vient d'un seul coup (...) quand je m'engouffre je ne peux plus m'arrêter, il faut que j'aïlle jusqu'au bout(...) c'est comme lorsque j'écris chez moi je ne peux plus m'arrêter !* ».

Certains professeurs auxquels elle soumet ses inventions l'écoutent avec bienveillance. Il sera

¹⁵ A. de La Garanderie « *Pédagogie des moyens d'apprendre* » Bayard Editions 1996 p. 25

là à nouveau question du contrat scolaire et des contraintes de communication avec autrui.

Afin de comprendre la chute de ses notes en Mathématiques je lui propose de comparer les stratégies de Madame X de l'année précédente avec celles de son professeur actuel, Monsieur Y.

Madame X, avant d'expliquer, demandait aux élèves d'imaginer un moyen, une solution pour résoudre tel ou tel aspect d'un problème de géométrie (ou autre) qui ferait l'objet d'une leçon dans une deuxième étape qu'elle développait en veillant à tout instant à organiser des pauses pour répondre aux questions de ceux qui n'avaient pas suivi. Le cours se clôturait sur une succession d'exercices qu'elle expliquait avec autant de précision, pas à pas.

Monsieur Y quant à lui, écrivait la leçon jusqu'au bout en la lisant en même temps. Les questions susceptibles d'être posées par les élèves venaient occuper le cours dans une seconde étape qu'il tentait de satisfaire par une relecture mot à mot de la partie obscure en « ralentissant » le débit mais... sans donner les explications demandées : « *pour lui c'est logique, il n'essaie pas de se mettre à la place de l'élève* ». De la même manière, aux exercices d'application, il donnait la solution écrite au tableau qu'il relisait plus lentement en cas d'incompréhension.

Pour Virginie Madame X était le meilleur professeur de mathématiques du collège (tout est relatif puisque j'ai déjà reçu à mon cabinet des élèves qui au contraire se sentaient perdus dans son cours et qui appréciait nettement plus le deuxième professeur!).

Elle réalise que la progression de Madame X correspond en effet à son propre itinéraire mental : se poser des questions sur le cours à venir puis imaginer les réponses et enfin comparer ces dernières aux informations révélées lors du cours. De plus, les exercices sont expliqués à chaque étape, au fil du développement ce qui satisfait ses besoins de linéarité.

Je lui suggère alors de procéder de la sorte dans chaque matière quelle que soit la méthode du professeur.

En ce qui concerne le langage oral et ses difficultés d'expression : « *on ne me comprend pas, on dit que je m'exprime mal* », le travail commence fortuitement à partir d'une réponse de sa part dont je ne saisis pas le sens comme cela arrivait fréquemment.

En effet, les éléments qu'elle me donne sont tout à fait insuffisants pour que je puisse nourrir ma compréhension. Je lui fais alors une sorte d'état des lieux des informations qu'elle m'a données, afin qu'elle puisse se mettre à ma place comme elle a su très bien le faire dans sa nouvelle position « d'empathie cognitive » qu'elle n'occupe, elle le réalise, presque jamais en situation scolaire mais aussi dans ses conversations avec son entourage.

Là encore, elle prend conscience qu'en traduisant avec ses mots les « films » au rythme de ses évocations, elle opère des raccourcis ou « saute » des maillons indispensables pour garantir la compréhension de l'autre.

Elle a tout, mais ne prend pas le temps de décrire à l'autre le cadre, le « où, quand, comment, » alors que ces incontournables, nous l'évoquons ensemble, sont respectés quand elle raconte une histoire ou ne serait ce que dans l'exposé sur Vespasien. Elle n'hésitait pas alors à enrichir son récit de détails qui comme elle le mentionnait s'agissant de sa nouvelle, elle a estimé très importants pour donner au lecteur ou à l'auditoire le contexte et son impact sur le héros. Cependant cette prise en compte de l'autre l'inquiète dans un premier temps : « *cela va me ralentir, j'ai peur de perdre mes idées* » et nous convenons toutes les deux qu'il lui faudra s'entraîner peu à peu à ralentir son rythme mental, s'autoriser des moments de pause, prendre le temps d'exprimer sa pensée.

Paradoxalement sa demande concerne aussi son problème de « vitesse », c'est ainsi qu'elle le

nomme lors des contrôles. Lorsqu'elle couche ses mots par écrit, les films qu'elle s'est construits pendant le cours sont trop longs et elle s'y perd lors de son geste de réflexion : elle est obligée de dérouler tout le film pour retrouver l'endroit concerné. Lorsque je lui propose de noter par écrit un mot par film lorsqu'elle relit ses cours, elle préfère effectuer ce travail pendant le cours en créant des titres pour chaque film. : « *J'ai un titre et je peux ouvrir chaque film* ».

Elle préférera aussi évoquer une liste de titres écrits dans la verticalité plutôt qu'un schéma centré comme je lui proposais. Elle émet cependant une petite réserve à cette procédure car « *il y a des profs qui cherchent la petite bête et qui vont nous interroger sur ce qu'il a dit à l'oral et qu'il n'a pas écrit dans la leçon !* ». Je lui propose alors d'utiliser ces talents de découvreuse en ce qui concerne le fonctionnement du professeur en ayant le projet, pendant le cours, de rechercher les indices qui permettront d'anticiper, de prévoir les questions (si il insiste particulièrement sur un aspect par exemple) mais aussi, à postériori, en analysant la façon dont il construit ses contrôles.

En ce qui concerne la compréhension des consignes, c'est elle qui décide de les lire jusqu'au bout dans un premier temps puis de séquentialiser les étapes à respecter mais surtout de les noter par écrit pour ne plus risquer d'en oublier une.

Enfin, et ceci a été expérimenté avec succès, elle choisit d'utiliser l'outil du schéma heuristique auquel elle avait déjà été confrontée au début de chaque séance lorsque je notais par écrit tout ce qu'elle avait gardé du rendez-vous précédent pour organiser ses pensées lors d'un contrôle.

En conclusion, nous voyons avec Virginie, que la prise de conscience de ses habitudes et de l'impact de ses projets de sens sur toute sa vie cognitive, lui ont permis de prendre la distance nécessaire pour inventer avec moi puis sans moi les moyens et futurs moyens de sa réussite .

II – CHARLOTTE ET L'ORTHOGRAPHE

1) RECIT DE LA RENCONTRE

Charlotte est une collégienne scolarisée en classe de 5^{ème} qui présente une dysorthographe très importante depuis le CE1. Elle consulte une orthophoniste jusqu'en CM1. La rééducation est interrompue suite au déménagement de cette dernière.

Nous verrons dans un premier temps comment la découverte des projets de sens qui animent cette jeune collégienne viendra éclairer et donner sens à ses difficultés en orthographe mais aussi donner cohérence à sa vie cognitive en général. Cette exploration va modifier sensiblement son rapport au savoir scolaire, Charlotte, devenant conteuse enthousiaste de son fonctionnement, prend à son tour de la distance avec ses échecs scolaires qui prennent enfin sens par la découverte de ses besoins cognitifs. Dans un deuxième temps, j'exposerai quelles seront les pistes ainsi dégagées qui me permettront de trouver avec elle les outils de remédiation.

Ce petit voyage est le fruit de plusieurs séances et donc de dialogues pédagogiques successifs dans lesquels Charlotte s'engagera avec enthousiasme et verve et je sentirai très fort en elle le plaisir de révéler à l'autre, moi en l'occurrence, tout un « jardin secret » d'une richesse émouvante.

Lorsque je reçois Charlotte, l'orthographe d'usage comme l'orthographe grammaticale ne sont quasiment plus investies : Elle écrit phonétiquement car elle n'a plus le temps de gérer cette

dimension lorsqu'elle note ses cours ou lors des contrôles : « *j'écris comme je peux c'est à dire comme j'entends* ». Certains sons complexes sont encore méconnus ou oubliés (ein ain ein oue aille ouille erre, elle esse etc...) et il est parfois difficile de la relire. Elle bénéficie d'un tiers temps lors des contrôles et quelques professeurs lui donnent tant que faire se peut des photocopies de leurs cours.

Comme dans le profil de Virginie, il existe un hiatus important entre les stratégies utilisées dans le domaine scolaire et dans le domaine personnel.

Dans le domaine extra scolaire : Charlotte se méfie des similitudes, elle prône les différences sinon « *On serait tous des robots !* » (Ce mot reviendra très souvent dans les dialogues), « *Moi j'aime pas l'ordinaire (...) c'est moi qui doit choisir ma vie pas les autres, pourquoi les autres décideraient que tout soit pareil, moi si je veux je prendrai un stylo pour faire autre chose qu'écrire !* »

Et aussi : « *Quand j'invente des histoires je fais les qualités que les autres n'ont pas, pour que ce soit différent, pas banal, pas toujours la même chose* ».

Cependant Charlotte accepte « les modèles » comme un passage obligé, un principe de réalité lorsqu'elle fait jouer son imagination. Sa « définition » de l'imagination est d'ailleurs la suivante :

« *Pour imaginer on est obligé de s'inspirer des choses. Pour créer des choses il faut de l'imagination et l'imagination elle s'inspire de ce qui existe dans la vraie vie. On peut imaginer un chat à trois pattes, mais si on ne sait pas ce que c'est un chat, comment tu veux imaginer ? Tu es dans le noir complet, tu es aveugle !* »

Il faudra dans un deuxième temps lui laisser la liberté de transformer « l'objet » à sa façon :

« *Parfois je transforme un peu, je modifie un soupçon et ça donne quelque chose de nouveau* »

Son projet c'est créer « *quelque chose de différent, pas banal, pas toujours la même chose* » mais aussi quelque chose de « *rigolo* », d'agréable à regarder. »

Les modèles sont un tremplin vers l'invention : elle imagine des solutions pour rendre encore plus agréable le moment de la douche en y ajoutant des jets de vapeur, pour éviter de se baisser et de se faire mal au dos avec le lave-vaisselle. En s'inspirant du catalogue Ikea, elle remanie la décoration de sa chambre ; en observant une belle écriture, celle d'une amie par exemple, elle emprunte les plus belles lettres en les modifiant légèrement.

Mais le geste de l'imagination, en particulier lorsqu'elle crée des histoires, est sous-tendu par le projet d'inventer un monde idéal qui viendrait « combler une absence », un manque.

Voici l'extrait d'un dialogue :

« Charlotte : - *Dans une histoire j'aime bien être le personnage important comme ça prouve que j'existe dans cette histoire (...) je peux faire comme je le souhaite (...), en respectant des critères bien sûr, et, comme c'est un monde que j'ai créé (...) et donc que j'aime, je me crée ma place à moi. Et en plus comme je suis le personnage important, le héros de l'histoire, je sais que l'histoire si je n'étais pas là elle n'existerait pas ! (...) t'as de l'importance pour les autres (personnages)...*

Moi : -C'est souvent que tu m'en parles ça, d'avoir de l'importance pour les autres...

Charlotte (elle est émue) *J'aime bien qu'on me félicite(...) ça prouve que j'existe, que j'ai un petit peu de valeur pour eux...*

Moi -Tu doutes de ta valeur parfois ?

Charlotte -*Oui je crois*

Moi -sur le plan scolaire ?

Charlotte -*Je sais pas...* » (elle est submergée par l'émotion)

Nous terminons le dialogue par une synthèse.

Une autre fois, à l'occasion d'un dialogue pédagogique sur la décoration de sa chambre, alors que je l'interroge sur la nature de ses évocations, elle découvre qu'il existe « une petite voix dans sa tête », une petite voix qui la conseille et la soutient. C'est ainsi que, dans un premier temps, elle décrit une évocation verbale suivie d'une évocation visuelle :

« Je me parle parce que pour avoir une image, il faut savoir ce que ça va être et donc pour savoir ce que ça va être et bien je me parle »

Puis elle affine l'analyse comme en témoigne la suite du dialogue :

Charlotte *« -En fait, il y a moi et dans ma tête il y a une autre personne*

Moi -Tu te parles et il y a cette autre personne qui te répond ?

Charlotte *-Non, moi j'imagine juste, je dis rien. Il y a l'autre personne qui voit mes images, mes pensées, elle les voit et après elle dit ce qu'elle voit et après elle me donne d'autres images ! (...) C'est comme si j'appuie sur le bouton d'une télé et moi je peux pas voir alors elle me dit ce qu'elle voit et ça me fait des images (...)*

Cette petite voix commente, lui donne aussi des conseils : *« Quand je pense à la place du bureau elle me dit « tu devrais le mettre là » et après il y a l'image qui se crée ou elle me dit « attention là tu auras du mal à fermer ta porte, tu auras du mal à ouvrir ton placard ! »*

Elle prend conscience qu'elle l'habite en permanence :*« Je pense que je l'utilise tout le temps mais je ne m'en rends pas forcément compte... »*

En cherchant encore, elle réalise qu'elle l'utilise en contrôle où elle devient alors une alliée, un soutien : *« - En fait si j'ai bien étudié, elle me dit « allez t'as des connaissances sers-en toi ! »*

Moi - tu as donc souvent cette petite voix qui t'accompagne, à quoi elle te sert le plus à chercher ? A te soutenir ?

Charlotte - *les deux*

Moi -qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

Charlotte *-je pense que c'est le soutien mais elle m'aide beaucoup à chercher. »*

Elle me fait part de son appétit de découverte et ce sont toutes les potentialités qui l'enchantent :

cachées dans la nature : *« Avec Papa on s'amusait en automne à aller découvrir toutes les races de champignons. Les animaux aussi : on regarde dans les livres, on découvre qu'il existe d'autres animaux ! Les gens, ils font que parler d'éléphants, de girafes...mais en fait il y a plein de trucs ! Par exemple l'hippocampe : je savais pas qu'on l'appelait aussi cheval de mer ! Les chiens : on découvre qu'il y a plein de races ! C'est comme les animaux :on pense qu'ils sont idiots parce qu'ils ne parlent pas, mais il y a eu des recherches qui montrent qu'ils sont très intelligents ! Il y a toujours des choses nouvelles ! »*

cachées dans les êtres : *« J'aime regarder aussi les expressions des gens, ils sont tous différents, ils ont tous leur manière différente de penser, on raconte une blague et certains ont des réactions différentes ! »*

Mais c'est aussi le plaisir des liens, lorsqu'elle analyse l'itinéraire imprévisible d'une conversation, cette « liberté » que prennent les liens :

« Parfois quand je repense à des conversations, j'adore refaire le trajet ! Par exemple on part de la couleur des fleurs et on arrive à l'élection du président ! Je trouve ça trop rigolo ! Grâce à un truc on peut arriver à un autre truc ! Ou par exemple, gâteau-blé-paysan-gagner sa vie-un métier-des études-un enfant-tout petit- la grossesse de ma mère ! (...) Ca fait comme un serpent et il y a plusieurs branches qui peuvent aller dans tous les sens ! (...) ce n'est pas forcément

horizontal »

Ce qui l'intéresse c'est « *comment on en est arrivé là »*

Et elle me prend à partie :

« Vous, vous êtes déjà demandé comment vous en êtes arrivée à devenir orthophoniste ? Cherchez ! Vous verrez ça va beaucoup vous amuser ! (...) C'est un peu magique, tout ce qu'on peut dire et où ça peut nous mener !! C'est comme un boomerang ! Et si on avait continué la conversation où ça aurait pu nous mener ! »

Mais lorsque je lui demande si elle fait de même en cours, si elle analyse ainsi un auteur, un savant, une formule mathématique, Charlotte ne sait plus quoi répondre...mais elle repère cependant l'existence de liens entre les choses mais dans une tonalité assez anxieuse :

« En cours, si t'es bien dans le cours, quand on te parle tu peux faire tes liens, tu peux bien comprendre le cours, mais si tu as raté, si t'étais pas vraiment concentrée ou t'as raté un cours parce que t'étais malade, tu peux pas dès qu'il te parle, reprendre tes liens .

En effet, la découverte du savoir scolaire nous allons le voir dans la partie qui suit est souvent marqué par la désillusion et l'ennui. La division de l'être, le clivage entre ce que l'on pourrait appeler une réelle soif de connaissance chez Charlotte, c'est ce que nous venons de voir, et un manque d'intérêt pour les objets scolaires viennent d'une méconnaissance chez Charlotte de ses besoins cognitifs. La découverte de son potentiel caché suscitera chez elle une exaltation et une verve qui en diront long aussi sur le malaise généré (j'ose le dire) par l'enseignement lui-même tel qu'il est parfois délivré dans l'enseignement secondaire. Sur ce sujet, il suffira de lire les derniers dialogues effectués avec Charlotte (à la fin de ce récit).

Dans le domaine scolaire, le maître- mot, dans les dialogues, est « apprendre » les leçons et surtout les apprendre « par cœur ». Nous verrons que cette survalorisation du projet de reproduction met Charlotte en complet porte-à-faux avec ses projets de sens.

En ce qui concerne le langage écrit, ce n'était pas la motivation qui manquait à l'entrée du CP lequel était envisagé comme une promotion : elle avait très envie d'écrire « comme les grands », de découvrir ce « langage codé » mais tout devint très vite très difficile et l'enthousiasme s'éteignit.

L'orthographe est vécue comme « un langage codé » dont elle ne maîtrise pas les tenants et les aboutissants comme en témoignent ces extraits de dialogue pédagogique :

« Il y a quelqu'un qui l'a créé. Nous on est né avec et il faut qu'on apprenne ce langage. Il est codé car tous les jours il faut qu'on apprenne quelque chose...c'est codé, c'est caché...on apprend les mots, comment ça s'écrit, les règles d'orthographe. On essaie de les découvrir et après on voit qu'on a encore des trucs à découvrir !! »

Mais ce n'est pas une découverte attrayante :

« J'aime pas trop avoir des surprises, quand on pense qu'on a tout découvert et qu'on n'a pas encore tout découvert c'est un peu saoulant !! (...) Dans la vie quand tu maîtrises quelque chose t'aime pas que tout s'écroule ! »

...car elle vit le langage écrit comme un monde sans fin, sans bornes :

« Au début je me disais je vais pouvoir faire comme les grands, le problème c'est que maintenant il y en a tellement que ça m'embête : il y a les son/ sont, les et/ est /ai...je me dis qu'il faut faire des efforts, plus travailler mais ça sert à rien ! En Maths je sais que c'est infini mais d'entrée de jeu ils nous ont prévenus donc j'accepte mieux mais là je viens d'apprendre qu'il y avait d'autres nombres ! Des nombres négatifs c'est fatigant !(...) tu t'es fait des repères

et il faut que tu les rechanges, tes liens tu les as et tu dois les dénouer ! (...) tous les repères que j'ai pris ils s'écroulent ! »

Et lorsque je lui rappelle son exaltation précédente à la découverte de tous les possibles cachés dans la nature, elle me répond :

« Oui mais les animaux t'es pas censé les connaître, t'es pas censée l'apprendre ! Les gens ils s'en fichent ! Par contre la grammaire si tu la connais pas on te dit « oh la la... ! »

Et aussi :

« Dans la vie c'est pas pareil j'aime les surprises mais pas dans le scolaire. Dans la vie on n'est pas obligé d'apprendre, on apprend pas comment être gentil avec les gens, chacun est gentil à sa façon, au début on t'apprend à ranger ta chambre mais après tu peux la ranger à ta façon parce que c'est ta chambre, tu fais comme tu veux ».

Et puis elle a peur de mal écrire et de » décevoir tout le monde »...

Sa définition personnelle du mot « apprendre » est une aporie ou, à un autre niveau, celui de l'oralité, une définition « anorexique » de cette nourriture qu'est le savoir :

« Tout apprendre c'est un peu comme se vider, à quoi ça sert de remplir quelque chose pour ensuite se vider ! »

La transmission du savoir y est vécue comme l'émanation d'une toute puissance versatile : « l'autre ». Elle se plaint de ne jamais être sûre de ses « bases » :

« Surtout quand tu as appris super bien ces bases et que l'autre il modifie encore et que du coup tu ne sais plus rien et que ça n'a servi à rien que j'apprenne et que souvent c'est la partie que j'ai apprise (...) Ce que j'apprends c'est jamais solide ! »

Il lui faut « des repères ». Je lui demande de me préciser ce mot, est-ce que cela a rapport avec les « liens » dont elle a déjà parlé ?

Voici un extrait du dialogue :

« -Oui c'est comme les schémas (heuristiques) que tu m'avais faits, tu avais mis un mot clé au milieu. Je fais un peu la même chose : c'est comme des liens et je dois changer ces liens.

Moi -Est-ce que c'est un peu en comme les liens que tu recherches quand tu analyses une conversation que tu dis c'est amusant, on est parti de là on est passé par là puis par là etc... et on en est arrivé là... ?

Charlotte -*Oui !*

Moi -Et ils se présentent comment ces liens que tu fabriques en cours ? Des choses qui s'enchaînent les unes après les autres ? Une chaîne de liens et après il faut que tu changes tout ?

Charlotte -*Oui, mais pas forcément tout, un des liens. Donc souvent c'est compliqué parce que ces liens, c'est souvent difficile à défaire*

Moi -Tu veux dire qu'ils sont tous dépendants les uns des autres et que quand tu en défais un il faut tout refaire ?

Charlotte -*Oui*

Moi -C'est pour ça que tu dis que tout s'écroule ?

Charlotte -*Oui »*

Elle exige aussi des « preuves » : La preuve par la réalité par exemple...

« La prof de physique chimie....elle veut tout le temps tout prouver c'est bien ! (...) Oui par exemple dans un circuit électrique si on met une pince crocodile au mauvais endroit il y a un risque d'incendie (...), elle le montre et en plus elle le prouve ! (...) Elle nous a fait un mini - incendie avec de la limaille de fer. Elle nous a dit qu'il y avait un risque d'incendie et elle prouve qu'il y a vraiment un incendie !! »

Car elle met en doute, elle se méfie de la validité des croyances :

« Et pour le catéchisme, j'y vais plus maintenant. Bon, Dieu, d'accord ! Mais c'est bizarre on ne nous donne pas de preuves ! On nous dit que Jésus a existé on nous dit « oui il y a des preuves » mais elles sont où les preuves ? (...) parce que qui nous prouve que l'histoire de Jésus c'est pas par exemple une pièce de théâtre pour enfants dans l'ancien temps ?... »

Il en est ainsi des savoirs scolaires : seule l'Histoire semble trouver crédit à ses yeux, mais le doute se glisse vite encore :

« Nous sommes peut-être aveuglés par notre propre vision du monde, nous ne sommes plus là pour vérifier les faits (...) Par contre l'Histoire j'aime bien parce que on peut travailler sur les faits, j'apprends les faits .Mais moi dans ma tête, je me dis « quand même et si ils s'étaient trompés et que c'étaient autre chose ? Par exemple pour ceux du Moyen âge, il y a une logique pour eux qui n'est peut être pas du tout la même pour nous que pour eux ! C'est pas parce que quelqu'un dit quelque chose qu'il faut le croire ! C'est comme pour nous, l'ordinateur dans le futur on croira que c'est...par exemple un objet de décoration et on fera apprendre ça aux enfants alors que pour nous c'est pour faire des recherches ! (...) »

Les preuves sont là pour stabiliser l'édifice du savoir, éviter l'écroulement :

« Surtout parce que grâce à ça je peux m'en rappeler et aussi surtout ça prouve que ce qu'on apprend c'est sur des bases solides (...) j'aime pas quand ça bouge parce que après ça peut tomber (...) Et si on te dit que tu as faux tu peux garder la structure ! »

L'intervention de l'Autre peut être vécue comme une intrusion : Charlotte aimerait rentrer dans le monde du savoir par ses propres chemins comme l'illustre l'extrait suivant :

«Moi -Tu me dis que tu aimes bien faire tes liens que c'est important cette liberté, que tu n'aimes pas qu'on te donne des ordres. C'est ta vie et tu préfères te débrouiller toute seule. Au début tu n'as pas besoin de l'autre, tu as tes idées à toi et celles de l'autre t'embrouillent.

Charlotte -Tu crées tes liens mais si les idées de l'autre c'est en rapport avec tes liens et c'est jumeaux c'est bon ? Mais si en fait ils sont un peu différents, alors tu mets en doute et après c'est pas stable.

Moi -Tu les mets en doute ?

Charlotte -Oui

Moi -Mais tu ne penses pas que le doute il peut être important aussi, que les liens que tu as faits peuvent être faux de temps en temps ?

Charlotte -Oui d'accord, c'est important ! Mais moi il faut que je me trompe pour mieux apprendre mais si on te met en doute tu sais pas si c'est vrai ou si c'est faux

Moi -Ce que tu veux dire peut-être en fait c'est que toi, il faut te laisser faire tes liens jusqu'au bout et une fois que tu as construit ta « logique » tu veux bien que l'autre intervienne mais après et pas pendant.

Charlotte -Parce que s'il te dit stop en cours de route t'as pas fini ta route et tu dis « oh la la il faut que je retourne en arrière ou il faut que je continue ? » ça s'embrouille (...) parce que quand tu crées tes idées, tu connais l'origine de tes idées, mais celles des autres c'est pas les tiennes (...)

Moi -C'est comme si l'autre venait à l'intérieur de ta pensée ?

Charlotte -Voilà ! J'ai déjà une personne à l'intérieur qui m'aide (la petite voix) mais s'il y a les autres qui vont aussi à l'intérieur ça va plus ! (...)

Moi -Et ce n'est qu'après qu'éventuellement tu demanderas de l'aide. Tu as besoin de faire la différence entre ce qui vient de toi et ce qui vient de l'autre. Tu veux aller jusqu'au bout du chemin et repérer ensuite le lien qui est faux

Charlotte -Oui et en plus puisque c'est faux tu peux mieux comprendre comment il faudra faire

pour éviter l'erreur mais si on te fait ça pendant que tu es en plein dans ton idée, tu veux faire comment ! »

Le savoir scolaire est donc vécu comme un savoir rétif, figé et sans relief : Charlotte avoue s'y ennuyer :

« Oui et c'est pour ça qu'à l'école je m'ennuie parce qu'on peut pas faire comme on veut on est obligé d'apprendre sans pouvoir modifier à sa façon.(...)Oui, d'accord on a les lois on est obligé de faire ça ! et si on n'a même pas le droit de penser, d'apprendre comme on veut (...) de créer notre façon d'apprendre et bien ça sert à rien de vivre carrément ! Il faut au moins être un minimum libre au fond de soi parce que ils ont qu'à créer des robots au moins ils sont sûrs que tout le monde respectera les lois !

Moi -Tu veux dire que quand t'apprends t'aime pas reproduire apprendre par cœur ce que dit le professeur. Tu aimes bien refaire ton histoire à toi avec tes propres liens ?

Charlotte -*Voilà !*

Moi -C'est important !

Charlotte -*Oui »*

Ce qui désole Charlotte c'est la monotonie des cours :

« Le prof il fait cent fois le même cours au cinquième ! Si on apprend tous la même chose on fait des robots ! »

Elle conçoit raisonnablement qu'il est impossible de changer le contenu (« le squelette du cours »dira-t-elle) mais souhaiterait que ce soit un peu plus « ludique », que le professeur mette un peu plus de sa « personnalité ». Elle donne pour exemple son professeur de français qu'elle affectionnait particulièrement : *« il faisait son cours, mais en même temps il ouvrait comme des petites fenêtres avec de l'humour. Je comprenais mieux et pendant les contrôles, je repensais à ça »*

Nous terminerons par ce dernier entretien avec Charlotte, très émouvant et qui donne une vision du monde scolaire qui laisse songeur... :

« Moi -Tu me disais aussi que tu aimais beaucoup découvrir, tu avais l'air d'être exaltée par le fait de découvrir qu'il y avait une race de chiens puis encore une autre puis encore une autre ! Qu'est ce qui te plaît autant là-dedans ? (...) Est-ce que c'est une façon à toi d'entrer dans le savoir, de te motiver, de découvrir qu'il y a toujours quelque chose d'autre ?

Charlotte -*Bah oui ! s'il y a quelque chose qui se termine, ça sera tout le temps pareil ! Et au bout d'un moment on s'en lasse.*

Moi -Tu n'aimes pas ce qui est figé. On pourrait même dire que cela t'angoisse ? C'est le contraire de la vie...comme un robot, ça n'a pas de vie, ça n'a pas de touche personnelle, c'est juste une structure...

Charlotte -*Oui ça n'a même pas les sentiments ! Ca doit être horrible !*

Moi - ça te rassure toi qu'il y ait plein de possibles, qu'on puisse aller n'importe où ! Qu'on soit libre, qu'on ne soit pas figé dans quelque chose qui serait toujours pareil et que t'aurais même pas le droit de modifier, c'est ça ?

Charlotte -*C'est comme l'eau, (...) c'est pas que de l'eau ! Si tu la mets au frigo, ça glace, si tu la mets...on réalise pas que l'eau c'est une matière vivante !que ça bouge tout le temps l'eau*

Moi - Qu'est-ce qui t'intéresse le plus ? découvrir l'origine des choses, le pourquoi des choses

Charlotte -*Je ne crois pas non...*

Moi -Est-ce que ce serait plutôt le plaisir de découvrir qu'il y a plein de possibles ?

Charlotte -*Et que ça bouge ! que c'est vraiment vivant !*

Moi -Par contre, dans le scolaire tu n'aimes pas que ça bouge

Charlotte -*Parce qu'ils t'obligent ! Si tu réussis pas tu bouges pas, tu es obligée de rester là ! Et*

en fait si tu lèves, la tête tu vois l'avenir et si tu apprends pas, t'es obligée de baisser la tête ! D'accord tu bouges ! Mais tu bouges pas dans la façon de vivre ! Si il y avait le contraire de vivre, ce serait invivre.,(...)

Moi -C'est un cercle vicieux pour toi, parce que toi, parfois, ce que tu dois apprendre, ça ne t'intéresse pas parce que c'est... mort ?

Charlotte -*Oui et au lieu d'évoluer tu involues (...)* l'école c'est un peu ça : tout est basé sur l'école ! Si tu réussis à l'école tu auras un bel avenir ! Et si tu y arrives pas, t'auras un mauvais avenir et en gros tu involues au lieu d'évoluer...

Moi -Au collège, tu as aussi cette sensation de pas de choix possible donc, qu'il n'y a pas de chemins de traverse possible.

Charlotte - *Oui, c'est comme un tapis roulant et si tu t'arrêtes trente secondes le tapis roulant il continue et tu es obligé de courir mais il va trop vite et tu tombes... »*

2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE

Ces dialogues pédagogiques ont fait l'objet de plusieurs séances. J'ai été obligée d'opérer un choix au sein de ses propos qui, je l'ai dit en introduction, étaient prolixes et enthousiastes. Charlotte s'est beaucoup donnée dans ces dialogues.

Ses évocations sont mixtes : Ce sont des évocations verbales qui enclenchent les évocations visuelles. Les évocations verbales sont en première personne, mais il existe « une petite voix » qui vient commenter ses productions ou la soutenir pendant les contrôles. On peut poser l'hypothèse d'un P2 verbal (« la petite voix ») ou d'un P4 auditif (le dialogue pédagogique ne permet pas d'y répondre) et d'un P2 auditif (elle réentend la voix du professeur, de sa mère).

Le P2 visuel est peu exploité en ce qui concerne l'orthographe d'usage, elle écrit comme elle entend.

Le P3 est très investi (elle décrit une chaîne de liens logiques qu'elle se construit au fur et à mesure de sa compréhension dans une linéarité qu'il ne faut pas interrompre.)

Enfin le P4 est sollicité dans son geste d'imagination que nous analyserons par la suite.

Le cadre de ses évocations est nous l'avons vu, un cadre temporel : la linéarité caractérise ses évocations.

La question du temps est importante chez Charlotte : le temps « tapis-roulant », le temps des contrôles « *j'écris comme j'entends, je n'ai pas le temps...* », le tiers- temps accordé par les professeurs, le temps d'apprendre (sans fin), mais aussi le temps qui efface les traces (« *j'ai besoin de preuves* », « *les écrits restent les paroles s'envolent* ») : temps linéaire, « horizontal » soit trop rapide soit trop long (elle s'ennuie) et sur lequel Charlotte semble avoir peu de prise. Mais il y a aussi le temps des « surprises », le temps libre, « vivant », le temps des « transformations » (comme l'eau), « magique » « *tout ce qu'on peut dire et où ça peut nous mener !* ». Le temps devient alors « lieu de sens » dans le plaisir exaltant des transformations où le mouvement mental est roi, par opposition à un temps figé, linéaire, sans relief.

Le temps, le mouvement de sa pensée, il me semble, est une dimension essentielle en lien avec un sentiment de liberté et d'exaltation, une idée en amenant une autre « comme un boomerang » sans chemin préétabli. Ce mouvement engendre donc une série de transformations qui vient nourrir son projet de sens d'opposante. Sans ce mouvement, les choses mais les possibles aussi se figent et donc les différences disparaissent. : « *S'il y a quelque chose qui se termine ce serait toujours pareil* ».

Le mouvement est du côté de la vie, il faut que « *ça bouge que c'est vraiment vivant* » et l'absence de mouvement est du côté de la mort : « *ce serait le contraire de vivre, ce serait invivre* » « *on serait tous des robots* » dit –elle dans l'extrait précédent.

Des projets de sens peuvent être repérés :

Le projet de sens d'opposante est très présent sur le plan cognitif :

Il y a chez elle la peur d'être assimilée par un autre qui s'engouffrerait en elle et dans lequel elle serait diluée. D'où peut-être, cette grande vigilance à bien faire la différence entre ce qui vient d'elle, ses propres liens et ce qui vient de l'autre. « Les liens de l'autre » dit-elle peuvent détruire le fragile édifice qu'elle s'est construit.

Dans son geste de compréhension ou de réflexion, Charlotte explique combien il est important de la laisser aller jusqu'au bout de son itinéraire afin qu'elle puisse analyser lien par lien la structure de son cheminement mental et repérer à quel moment elle s'est éventuellement trompée. C'est cela qu'elle mettra en imaginaire d'avenir pour un futur contrôle.

Elle s'emploie à dégager un point de vue original :

« *Dans les histoires, je fais les qualités que les autres n'ont pas, pour que ce soit différent, pas banal, pas toujours la même chose* ».

Elle a besoin d'accéder au sens par des différences :

« Les cours sont présentés de façon trop monotone, trop carrée ».

L'erreur est constitutive de son savoir : « *il faut que je me trompe pour apprendre* ». Et comme tout opposant, elle décèle très rapidement les défauts ou les manques chez les êtres et chez les choses. Charlotte a une vision presque tragique (avec raison ?) du système scolaire et je pense que d'avoir pu être entendue et reconnue dans ce projet de sens, lui permettra peut-être, avec mon aide, d'accepter de composer avec ce dernier.

Elle adopte aussi une attitude d'opposition dans ses relations à autrui et clame avec force son identité et entend ne pas aller dans le sens qui lui est proposé : « *je ne veux pas qu'on m'impose des règles !* », « *je dois choisir ma vie ! Pourquoi les autres décideraient que ce serait toujours pareil ! (...) sinon on serait tous des robots.* »

Un geste d'imagination avec un projet de sens de découvreur :

Ce projet est aussi très important chez Charlotte. Il était déjà présent en début du cours préparatoire : elle avait très envie de « découvrir ce langage codé ».

Elle s'émerveille à la découverte de toutes les réalités cachées dans la nature, chez les animaux, chez les êtres, et même dans les conversations où elle met en route un geste de réflexion (elle analyse à posteriori l'enchaînement des liens) au service de son projet de sens de découvreur : « *je trouve ça trop rigolo ! Grâce à un truc on arrive à un autre truc ! (...) c'est un peu magique !* »

Son interrogation sur les motivations profondes qui m'ont amenée à choisir le métier d'orthophoniste va dans le même sens. Ce qui l'intéresse, c'est comment on en est arrivé là.

On trouve aussi un geste d'imagination du côté de l'invention

Elle sera donc motivée pour inventer des moyens, des possibilités nouvelles en vue de combler le monde réel et ses manques (exemple de la douche, du lave vaisselle).

La finalité est de rendre les objets « plus beaux », « plus agréables », « plus rigolos » et finalement parfois, plus assimilables, comme ce professeur d'histoire qui « ouvrirait comme des petites fenêtres avec de l'humour »... Mais ce qui est très touchant, et ceci apparaîtra à la fin de nos rencontres au mois de juin, c'est que ce projet de sens d'inventeur vient aussi, se confie-t-elle, avec beaucoup d'émotion combler des manques dans sa propre vie : elle invente un monde idéal dans lequel elle s'imagine être le personnage important : « *j'aime me créer ma place à moi* », « *ça prouve que j'existe (dans cette histoire)* »

Un projet de sens en première personne : dans les histoires qu'elle invente, elle est le personnage important.

Dans ses liens en paramètre 3 : elle aimerait reconstruire ses cours avec ses propres liens mais c'est de l'ordre de l'impossible « *on est obligé d'apprendre sans pouvoir modifier à sa façon* » comme elle le fait naturellement quand elle décore sa chambre, s'inspire de la belle écriture d'une amie : « *moi je transforme un peu, je modifie un peu et ça donne quelque chose de nouveau* ».

Cette première personne participe aussi à son projet d'invention : un monde où le « je » domine « *je suis le personnage important* » et où elle devient actrice « *je peux faire comme je le souhaite(...)* » par opposition au « tu » du monde scolaire qui marque la distance « *tu t'es fait des repères, tes liens tu les as et il faut que tu les rechanges...* »

Néanmoins, elle reconnaît qu'on ne peut inventer ex-nihilo ce qui témoigne d'une certaine lucidité :

« *Pour imaginer, on est obligé de s'inspirer des choses et l'imagination, elle, s'inspire de ce qui existe dans la vraie vie* ».

On peut faire l'hypothèse que tous ces projets s'emboîtent les uns dans les autres avec une convergence vers le projet d'inventeur qui semble dominer dans sa personnalité cognitive.

Le profil de Charlotte met en évidence un grand écart, vertigineux (« c'est magique » / « ça s'écroule ») entre ses besoins cognitifs, ses projets de sens tels qu'ils se sont mis à jour lors des dialogues et les impératifs du contrat scolaire tel qu'elle le vit et tel qu'elle se le représente :

Les stratégies cognitives et les besoins qu'elle décrits semblent en contradiction avec ceux qu'elle avait décrits qui ont été découverts dans sa vie extra scolaire.

Le monde scolaire est décrit comme un monde figé, monotone où l'on s'ennuie.

Troisième personne reproductrice: c'est sa position par rapport au savoir scolaire qu'elle n'envisage que comme une accumulation de « modèles » qu'elle doit assimiler tels quels.

Elle limite son potentiel cognitif à un projet de reproduction : elle apprend par cœur ses cours au nom d'un dictat pédagogique qu'elle s'est constitué comme croyance : « *...à l'école je m'ennuie parce qu'on peut pas faire comme on veut, on est obligé d'apprendre sans modifier à sa façon* ».

Elle ne s'autorise pas en effet à transformer un petit peu comme elle le faisait dans ses activités extra scolaires (« *parfois je transforme un petit peu, je modifie un soupçon et ça donne quelque chose de nouveau* » « *j'aime créer mes liens* ») ce qui la met aussi en porte-à-faux avec son projet de sens d'opposante (« *celles (les pensées) des autres m'embrouillent* »).

Elle ne s'autorise pas non plus par exemple à se laisser aller à son projet de découverte des liens logiques qui ont présidé à l'existence d'un concept ou d'une notion étudiée, que ce soit dans des matières littéraire ou en maths, à ouvrir vers d'autres possibles (même si l'on sait qu'en 5^{ème} il est assez difficile de se nourrir seule sur ce plan là).

Un besoin de finalité dans le cadre scolaire : « j'aime pas trop avoir des surprises »

Alors qu'elle s'émerveille de cette découverte infinie des possibles dans la nature et chez les êtres, du cheminement imprévisible d'une pensée libre lors d'une conversation, elle n'aime pas quand ça « bouge » dans le monde scolaire. Découvrir d'autres possibles en orthographe, en mathématiques (avec les nombres négatifs), les méandres (du moins c'est ainsi qu'elle le vit) de l'orthographe sont des « réalités cachées » qui viennent ici au contraire alourdir son travail de mémorisation et briser les liens qu'elle s'étaient construits avec peine dans cette perspective (« *tout s'écroule* ») ce qu'elle explique clairement quand elle dit : « *Oui mais les animaux t'es pas censé les connaître, t'es pas censée l'apprendre ! Les gens ils s'en fichent ! Par contre la*

grammaire si tu la connais pas on te dit « oh la la... ! »

« Ce que j'apprends n'est jamais solide ». Elle s'engage donc dans le savoir avec méfiance, dans une grande insécurité cognitive. En effet elle n'a pas les moyens pour remédier à cette situation, en orthographe notamment : *« je me suis dit qu'il faut faire des efforts plus travailler mais ça ne sert à rien »*. C'est pourquoi peut-être accorde-t-elle autant d'importance aux « preuves » qui viennent valider et « caler » un savoir qui, de ce fait, sera moins sujet aux remaniements déconcertants de la pédagogie. Elle n'est jamais sûre de ses bases : *« surtout quand tu as super bien appris ces bases et que l'autre il modifie tout ! »*.

Le rôle des preuves : *« La prof de physique, elle montre et en plus elle prouve ! »*

On peut faire l'hypothèse, nous l'avons vu, que la preuve a le même rôle que son besoin de finalité. Elle permet de rendre acceptable le contrat scolaire, du moins celui qu'elle se donne et qui ne lui permet pas d'honorer ses besoins cognitifs profonds.

Mais cet impératif de la preuve ne pose-t-il pas aussi la question de l'existence d'un projet de sens d'explication ? :

Dans le projet de sens de l'explicateur, on retrouve en effet cet investissement du paramètre 3, cette propension à saisir ou à ne perdre aucune articulation d'un savoir :

« (...) parce que s'il te dit stop en route t'as pas fini tes liens et tu dis « oh la la il faut que je retourne en arrière ou il faut que je continue »

Mais on peut aussi interroger le statut de la preuve à la lumière de son projet de sens d'opposante : ne pas accepter ce qui est communément admis par l'autre est aussi une façon d'exister par la différence. Je ne suis pas aveugle, je ne me noie pas dans l'autoroute des similitudes pour ne pas me perdre dans le vertige de la composition :: *« Nous sommes peut-être aveuglés par notre vision du monde »* dit-elle et elle rajoute : *« C'est pas parce que quelqu'un dit quelque chose qu'il faut le croire ! »*.

On peut imaginer, et l'on est là encore au stade des hypothèses, que ce projet d'explicateur trouve sa raison d'être dans le cadre scolaire : dans la mesure où ne pouvant acter son projet de sens de découverte, elle se nourrit tant bien que mal en actant des liens logiques dans le sens de l'explication (lorsque le professeur nourrit ce besoin).

Ce sont des pistes que je mettrai à l'épreuve de la réalité en menant à ce propos un dialogue pédagogique avec Charlotte à la rentrée.

Un imaginaire d'avenir teinté d'anxiété

« Si tu arrêtes...tu tombes » et *« si tu réussis pas tu bouges pas »* : on est là en présence d'un imaginaire d'avenir teinté d'anxiété. Sa relation au temps externe vient durcir le tableau : On retrouve ce sentiment d'insécurité dans la façon dont elle élabore sa compréhension en cours. Cette dernière se construit dans l'urgence, dans une linéarité induite par le rythme du cours : *« si t'es bien dans le cours on te parle et tu peux bien construire tes liens (...) mais si t'es pas concentrée tu ne peux pas reprendre tes liens »*, et c'est l'image du « tapis-roulant » qui décrit la chute : *« si tu t'arrêtes trente secondes le tapis roulant il continue et tu es obligée de courir (...) et tu tombes. »*.

Le « mouvement » induit par le système scolaire est un mouvement brutal et a des conséquences radicales : *l'échec « si tu réussis pas tu bouges pas tu es obligée de rester là (...) si tu réussis à l'école t'auras un bel avenir, si tu y arrives pas t'auras un mauvais avenir »* et la déception de ses proches.

Cette situation confine au non-sens chez elle : *« Tout apprendre c'est un peu comme se vider, à quoi ça sert de remplir quelque chose pour ensuite se vider ? »*.

Le savoir ici la met « hors d'elle » dans tous les sens du terme : « *si on n'a pas le droit de penser, d'apprendre comme on veut (...) et bien ça sert à rien de vivre !* »

Nous voyons donc combien l'importance démesurée qu'elle donne à un projet de mémorisation, la course à la réussite induite par le système scolaire, la peur de décevoir vient motiver ces propos. C'est aussi, et cela elle ne l'a pas verbalisé puisque c'est tout notre travail qui l'a mis en lumière peu à peu, l'absence totale de nourriture à ses projets de sens qui a radicalisé cette position de souffrance qu'elle exprime dans tous les dialogues sur sa scolarité.

On s'aperçoit combien la sphère cognitive est tricotée avec la sphère affective. et aussi comment ses échecs dans sa scolarité sont vécus comme des ratés au niveau narcissique. Elle doute de sa valeur par l'opération d'une confusion entre l'Être et l'Avoir, fréquent chez beaucoup d'enfants en échec scolaire : je suis ce que mes échecs scolaires, ce que mes notes reflètent. Elle risque de perdre l'estime de ses proches : « *j'ai peur de décevoir* ».

Là encore, c'est la prise de conscience de ses besoins cognitifs profonds et qui nous l'avons vu ont une répercussion sur le plan affectif, qui permettra à Charlotte de mettre un peu plus de sens sur ce qu'elle vivait comme une absurdité.

Il reste cependant des zones d'ombre dans la personnalité cognitive qu'il conviendra d'éclaircir à la rentrée de Septembre :

Le projet d'expliquante comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi le projet de sens « auprès des choses » qui mériteraient d'être interrogés (elle n'aime pas qu'on lui donne des ordres, elle aime se débrouiller toute seule, elle entend faire ses propres liens sans l'intervention de l'autre). Enfin, il sera intéressant de lui demander des précisions sur cette « petite voix » : elle « *voit mes images, mes pensées et après elle dit ce qu'elle voit et elle me donne d'autres images* ». Cette petite voix a-t-elle valeur d'un P4 auditif ou d'un P2 verbal, c'est-à-dire sa propre voix ? une propre voix encore emprunte d'un sentiment d'étrangeté (pas « inquiétante » celle-ci) parce qu'on ne l'a jamais entendue et qu'on ne peut encore reconnaître comme sienne ? (puisqu'elle vient de la découvrir lors du dialogue pédagogique).

3) REMEDIATION

Un début de remédiation a été engagé avant les vacances d'été.

Le travail se poursuivra et s'enrichira encore à la rentrée de Septembre.

Ces dialogues ont eu des répercussions spontanées sur sa prise de notes en français et son geste de mémorisation : « *Par exemple, pendant le cours de français, je me suis amusée à changer le cours grâce aux couleurs. Le début du verbe, je le mettais en rose et les terminaisons en rose. Toutes les choses importantes je mettais un panneau avec important (...) et là ça faisait la page beaucoup plus agréable !* »

En Histoire, nous avons organisé une séance autour de Christophe Colomb afin de trouver ensemble comment elle pouvait réorganiser un cours de façon attrayante.

En effet, son projet était de trouver des informations « rigolotes » sur ce personnage historique en y ajoutant aussi des illustrations, des photos, des anecdotes pour agrémenter ce cours dont la forme l'ennuyait.

Après plusieurs recherches, nous avons trouvé un site qui lui a beaucoup plu et c'est très enthousiaste que Charlotte s'est promis de réécrire la plupart de ses cours en y ajoutant ses « petites touches personnelles ».

Il semble aussi que l'essence même de l'outil de recherche Internet ait nourri son appétit dans la

découverte des « liens » multiples et infinis de la toile.

En ce qui concerne l'orthographe d'usage, nous avons commencé un travail en se basant sur la découverte des liens étymologiques des mots ce qui l'a séduit d'emblée : « Et bien moi qui n'aimais pas les mots, c'est rigolo, en fait ils ont toute une histoire ! »

L'analyse de son projet de sens de découverte et, en particulier le plaisir qu'elle prend à « démonter » les pièces d'une conversation, me donne une piste pour la remédiation : « *ça fait comme un serpent, il y a plusieurs branches qui peuvent aller dans tous les sens (...)ce n'est pas horizontal* ».

Je lui présenterai à nouveau l'outil du schéma heuristique.

Elle y avait déjà eu accès lorsque nous faisons parfois des synthèses écrites de ce qui avait été découvert lors d'un dialogue pédagogique). Je pense que les schémas heuristiques, qu'elle construira elle-même dans le mouvement de la pensée pour imaginer tous les possibles mais aussi à l'inverse pour retrouver l'itinéraire d'un concept ou d'une notion (en aval comme en amont), pourrait enrichir son geste de réflexion et nourrir à la fois son besoin de finalité et son projet de sens de découverte.

Baliser, donner un cadre au savoir apparaît aussi comme un besoin cognitif, un préalable indispensable à l'acquisition de toutes nouvelles connaissances. L'absence de cadre génère chez Charlotte, nous l'avons vu, un sentiment de vertige (l'orthographe est un monde sans fin) et d'insécurité (« *tout s'écroule* »).

Je lui suggérerai ainsi de lire les grandes têtes de chapitres ou les tables des matières, ou la présentation du programme qui est parfois présenté en début de livre et de faire ce petit travail de balisage dès que ce sera possible dans les autres matières.

Quant à moi, orthophoniste, je me mets en projet de commencer mon travail sur l'Orthographe en présentant à l'avance tout le chemin à parcourir. Une présentation la plus exhaustive possible des règles de grammaire lui permettra peut-être de modifier ses « représentations » (que beaucoup partagent !), en lui faisant prendre conscience qu'il s'agit d'un système fini, cohérent et pas si vaste que cela. J'essaierai aussi de mettre mon geste d'imagination dans l'invention de jeux, ou de présentation ludique de l'orthographe.

III – ANTOINE : LA COMPREHENSION DE LA LECTURE, LES HOMOPHONES ET L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

1) RECIT DE LA RENCONTRE

Antoine, âgé de 12 ans et scolarisé en classe de 6^{ème}, « traîne » une dyslexie dysorthographe mixte très importante, détectée depuis le CE2.

Il a aussi du mal à apprendre ses leçons : « *je relis, je relis, je relis* ».

Mais son enthousiasme n'est pas entamé ! C'est qu'il a une vie intérieure comme extérieure très riche et il est très bavard. Il a fait du théâtre, du hip hop. Il aime préparer des repas « de A à Z » à ses parents, décorer la table. Sa chambre a fait l'objet d'agencements minutieux (éclairages tamisés, tentures, musique relaxante, bougies etc...), il coud : « *J'aime créer des choses qui n'existent pas, j'ai cousu des ailes à ma lampe, j'ai fabriqué des déguisements pour des poupées* ».

Il lit très peu car « c'est ennuyant » excepté un journal « le chaudron magique » auquel il est abonné car il « adore » ce qui est « original », les sorciers, la magie. Il choisit ses habits et ses coupes de cheveux avec soin dans l'optique de se différencier de la mode actuelle : « *tout le monde s'habille pareil !* ».

Plus tard il hésite entre le métier de fleuriste, danseur sur glace, mais se décidera sûrement pour serveur dans un restaurant qu'il ouvrira d'ailleurs avec son meilleur ami (il a déjà inventé un gâteau).

Sa mère me dit qu'il a des relations privilégiées avec certains adultes qu'il investit avec passion.

Seuls quelques dialogues pédagogiques ont été effectués notamment sur des domaines de prédilection comme la décoration de sa chambre par exemple. De ce fait l'analyse de son profil restera limité à ce qui en est ressorti.

J'ai choisi de présenter Antoine pour témoigner d'un exemple de remédiation sur ce qui est presque systématiquement retrouvé dans toutes les dysorthographies : la confusion des homophones.

Nous verrons ainsi comment Antoine trouvera, grâce à mon guidage, et surtout grâce la découverte de son fonctionnement cognitif dans la vie extra scolaire, une stratégie très performante pour faire enfin « sien » le couple « on/ont ».

Dès les premières séances, Antoine me fait part d'un monde intérieur très riche : « *je ne suis pas trop jeux vidéo, je préfère aller dans mes rêves ou dehors ...je me crée un monde quand je m'ennuie. Par exemple dans mon monde il y a un pont, un lac gelé, j'adore le patin à glace alors je vais sur le lac gelé...* »

2) ANALYSE EN TERME DE GESTION MENTALE

Les dialogues permettent de découvrir une palette évocative très variée avec :

- Un P1 visuel : en couleur, net, le mouvement est possible, en première personne (il revoit sa chambre très nettement et peut marcher à l'intérieur comme si il y était)
- Un P1 auditif est possible mais moins présent (bruit des vagues, bruit des sabots des chevaux etc...)
- Il me dit aussi qu'il peut se redonner le goût ou l'odeur des aliments sur la base d'une évocation visuelle
- Un P2 auditif : (il réentend nettement les paroles de ses chanteuses ou chanteurs préférés)
- un P2 verbal (cf. la « deuxième » voix plus bas)
- Un P2 visuel très performant et qu'il utilise en géométrie et pour les tables de multiplications (« *4 fois 8= 32 je le vois très net, je peux faire défiler les tables* »).
Lors de du dessin de « Magritte » (cf. annexe) il revoit spontanément toute les images comme celles d'un « appareil photo » et peut se redonner aussi les mots très nettement si il veut.
Il prend conscience qu'il n'utilise jamais ce potentiel ou de façon très fugitive pour mémoriser les mots d'orthographe : il répète le mot, puis l'épelle en le regardant.

En dictée, il utilise une procédure exclusivement verbale et écrit phonétiquement. Son orthographe d'usage est donc très limitée. Mais il se souvient toutefois qu'il lui est arrivé ponctuellement de revoir les mots. Un dialogue pédagogique lui permet de décrire « un fond gris », et « une sorte de rectangle » dans lequel les mots apparaissent. Il peut modifier à loisir ses évocations en variant la couleur du fond, la calligraphie.

- On trouve aussi un P4 très riche : il peut transformer ses images, rajouter des éléments à

volonté, déformer les objets, « *les tordre comme de la pâte à modeler* » mais non utilisé dans la sphère scolaire.

Les projets de sens :

Un projet de sens tourné vers l'invention quand il décore sa chambre, transforme les objets : « *j'aime créer des choses qui n'existent pas* ». Il s'invente un monde pour fuir l'ennui.

Le projet de sens « avec les êtres » semble une donnée importante dans sa personnalité cognitive.

Quand il était plus petit, il avait inventé un « ami » pour remplacer la présence de sa mère avec laquelle il faisait ses devoirs. On peut faire l'hypothèse d'un projet d'invention au service du projet « avec les êtres ».

Actuellement il décrit une voix « dans son cerveau », une autre voix qu'il reconnaît toutefois comme la sienne et qui lui permet d'instaurer un dialogue (« entre moi et moi ») et de se créer la « présence » d'un autre lorsqu'il est dans le besoin ou dans une situation délicate.

Il cite comme exemple une petite altercation avec un camarade de classe qu'il avait frappé avec une « spatule » (c'est le mot qu'il emploie) : « *Je disais « ça va pas Antoine ! T'aurais jamais dû faire ça ! c'est grave ! » et l'autre voix elle me répondait « mais non ! ça va aller... ».*

La présence de l'autre est stimulante et une relation négative avec un professeur met en péril sa motivation. Notre relation est très investie et il ne se lasse pas de me faire des compliments sur la façon dont nous travaillons voire même mon habillement.

Une attitude opposante du point de vue comportemental (ses habits, sa coupe de cheveux sont choisis avec soin car il entend se démarquer des autres) mais rien ne permet encore de dire à partir des dialogues qui ont été effectués que l'opposition existe aussi du point de vue cognitif.

3) LA REMEDIATION

La remédiation dont je parlerai ici concernera la compréhension de la lecture, l'orthographe d'usage et la distinction entre les homophones « on et ont ».

La remédiation en lecture n'a pas été nécessaire. Antoine a vécu son pouvoir d'évocation visuelle et sa richesse comme une « promotion » narcissique extraordinaire. Je dis « extraordinaire » parce que l'exaltation pendant les dialogues pédagogiques que nous avons effectués était très perceptible. Ils lui ont permis de donner une valeur à ce qu'il vivait de façon très confidentielle lors de ses rêveries. Et c'est ainsi que lors des séances suivantes, une simple suggestion de ma part lui a permis d'utiliser ce potentiel visuel. Une semaine plus tard il avait complètement revu sa position par rapport au monde des livres et m'annonçait d'entrée de jeu qu'il avait lu un livre entier.

La remédiation sur les homophones »on/ont « viendra elle aussi puiser dans ce terreau évocatif :

« On » c'est quand on peut dire le sien et « ont » quand on peut dire... ». Il ne finira pas sa phrase car il n'a jamais réussi à mémoriser tous ces homophones qui « se mélangent tous » dans sa tête.

Comme chez la plupart des élèves, l'enseignement des homophones induit un geste de mémorisation en P2 exclusif. Certains élèves s'en accommodent sans problème et tant mieux (il faudrait voir cependant comment ils s'en « arrangent » dans leur tête et mais ceux-là je ne les vois jamais dans mon cabinet...) mais d'autres ne réussiront jamais à se repérer dans ces aléatoires (c'est ainsi qu'ils le vivent très souvent) substitutions comme c'est le cas pour Antoine : « on écrit « ont » quand on peut dire « avait », on écrit « a » quand on peut dire..., on

écrit « est » quand on peut dire...et c'est le trou de mémoire.

C'est pourquoi je propose à Antoine de s'appuyer sur le geste de compréhension, ce qu'il fait naturellement en situation de compréhension du langage oral . Il a déjà découvert qu'il se fabriquait en effet des évocations visuelles en mouvement (des films), très riches, au fur et à mesure d'une histoire que je lui ai lue.

Nous abordons ainsi le travail sur les homophones on/ont de la façon suivante : « Je vais te dire des phrases avec « on » et « ont » et tu me diras ce qui se passe dans ta tête. Oublie que nous faisons de la grammaire et fais comme si tu écoutais quelqu'un pour le comprendre ».

Je lui énonce ainsi plusieurs phrases avec « on » puis plusieurs phrases avec « ont ».qu'il évoque avec une grande facilité, sous forme de scènes très détaillées, en couleur, en P1 mais aussi en P4 et en mouvement.

Une fois réconciliés avec leur signifiés, je propose à Antoine de trouver une astuce pour mémoriser l'orthographe de ces homophones.

On verra, en lisant ses réponses, qu'Antoine mettra son geste d'imagination au service de son geste de mémorisation en greffant du P2 sur les scènes qu'il se sera construites en actant dans la première étape son geste de compréhension.

Pour la première, « on mange des cuisses de grenouilles » , il se fait une évocation visuelle en P4 (il invente cette scène) mais aussi en P1 en ce qui concerne le trône (il fait revenir un cours d'histoire-géo où il a vu des trônes) sur laquelle il greffe une évocation en P2 visuel : « *une grande table avec un roi qui mange des cuisses de grenouilles et inscrit sculpté dans le trône le ON* »

Pour la deuxième phrase, « on a perdu Elmo » (mon chien), il me voit moi et ma fille très inquiètes et le « On » sur le collier d'Elmo.

Il procède de même pour les autres phrases.

Pour « les maisons ont des toits rouges », il s'imagine en première personne : « *je les vois vu d'en haut comme dans un hélicoptère, moi je suis dans l'hélicoptère, des maisons qui font un T* »

« Les chevaux ont une crinière », il imagine un cheval devant qui a la crinière en T et deux autres qui tournent en rond derrière.

Je lui demande ensuite s'il pourra garder ces images en tête jusqu'à la prochaine séance ce qu'il affirme de façon catégorique : « *quand je me fabrique une image et que je décide de la garder, je la garde à vie et même, parfois, quand je ne le décide pas* » (il me décrit alors une image qu'il possède intacte dans sa tête depuis l'âge de 4 ans).

Je le quitte en le mettant en projet de retrouver ces images lors de notre prochaine rencontre.

La semaine suivante ses images sont présentes et les exercices sont réussis sans plus d'autres manières.

Enfin, nous n'avons pas eu le temps d'aborder l'orthographe d'usage, mais je garde comme pistes un très fort potentiel en P2 (il peut revoir parfaitement les mots dans sa tête) ou en P4 (il peut déformer aussi les mots, les faire bouger) et en particulier, ce « rectangle » sur fond gris dans lequel il peut faire défiler les mots et que nous allons un peu plus explorer.

Avec Antoine, j'ai pu découvrir comment un projet de sens (celui de l'inventeur) peut, non seulement, colorer tous les autres actes de connaissance, mais aussi comment il peut constituer une ressource précieuse et stimuler le plaisir d'apprendre :

« Nous pensons qu'une autre politique pédagogique est à mettre en œuvre : faire prendre conscience à l'élève des moyens qu'il a utilisés ou, à défaut, qu'il pourrait employer pour réussir dans ses apprentissages. Cela suffirait-il pour qu'il éprouve du plaisir ? oui, et un plaisir d'une espèce propre, parce que lié intrinsèquement à l'acte lui-même qu'il accomplit. Regardons-y de plus près. L'élève auquel on montre comment il peut s'y prendre pour produire les actes d'attention, de mémorisation, de compréhension, de réflexion, d'imagination créatrice, entre de plain-pied dans l'activité cognitive. Il va, en constatant leur efficacité, en ressentir le plaisir. Quel plaisir ? Celui que procure un développement d'être. Plus tu vis d'attention, de mémorisation, de compréhension... plus tu es, plus tu te sens être, plus tu éprouves de joie, plus tu éprouves d'amour pour ces actes qui te donnent le sentiment de ton authenticité. »¹⁶

Antoine de la Garanderie

¹⁶ « Plaisir de connaître, bonheur d'être » Chronique Sociale 2004

CONCLUSION

Ma rencontre avec la pédagogie de la Gestion mentale a modifié radicalement ma posture en tant qu'orthophoniste que ce soit au niveau de la passation du « bilan » ou de la « conduite » de la « rééducation ».

Lorsque j'écris cette phrase, chaque mot est lourd de sens et de conséquences pédagogiques ! Chacun d'entre eux appartient à des univers, à des champs sémantiques qui ont leur cohérence interne et leur propre fondement théorique : « Conduite », « rééducation », « bilan » contre « itinéraire », « accompagnement » et « dialogues pédagogiques ».

Dans les bilans classiques :

Les problèmes de « mémorisation » sont parfois simplement décrits par la famille et rapportés par l'orthophoniste lors de la rédaction du bilan, soit recherchés à partir « d'épreuves de rétention » (phrases plus ou moins longues à restituer à l'identique, suites de chiffres à répéter à l'endroit ou à l'envers etc...). Au final, un score, que l'on pourra mesurer à la norme des enfants du même âge ou du même niveau scolaire, sera établi. Mais l'on voit bien que, dans toutes ces épreuves, on ne mesure jamais la « mémorisation » mais « l'attention » (telle qu'elle est définie en Gestion mentale).

La compréhension de la lecture s'effectue à partir d'épreuves de « rétention-compréhension » d'un texte lu à voix silencieuse où l'on analyse la pertinence du récit ou des réponses à des questions et la richesse, mais aussi la quantité, des éléments restitués. Mais très fréquemment, c'est la qualité du déchiffrage qui est vérifiée et mesurée grâce à des tests étalonnés comme l'épreuve de « l'Alouette » par exemple (texte asémantique qui ne mesure que les capacités de déchiffrage). Les résultats sont comparés là encore à une norme, à un niveau de classe (Antoine d'ailleurs révèle un score qui le situe à un niveau de fin de CE2).

Enfin, pour l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage, il est d'usage de procéder à la passation de tests à choix multiples ou à une dictée étalonnée.

Ainsi nous voyons que les bilans classiques, que ce soit pour évaluer la compréhension du langage (oral ou écrit) ou la « mémorisation », interrogent exclusivement les productions en se basant sur « l'output » mais en aucun cas (ou très rarement) sur les processus intrinsèques qui ont mené l'apprenant à telle ou telle réponse. C'est donc l'état final d'un itinéraire mental qui est mesuré.

Avec la démarche introspective de la gestion mentale, ce n'est donc plus la tâche qui prévaudra mais le sujet, la restitution des connaissances lors du bilan mais l'évocation et les processus, l'état final mais les moyens mentaux, les tests mais l'introspection, la norme, l'étalonnage mais la cohérence interne du sujet.

Cette différence sera capitale dans la conduite du bilan et de la « rééducation ».

Le bilan

Je reçois l'enfant ou l'adolescent avec ses parents : c'est le moment de l'anamnèse. Nous effectuons dans un premier temps des « épreuves de langage oral ou de langage écrit » qui viennent juste confirmer ou infirmer (dictée, lecture, épreuve de langage oral) la présence des « troubles spécifiques du langage oral et /ou du langage écrit » justifiant une prise en charge de type orthophonique et le remboursement des soins par la sécurité sociale et la mutuelle de

l'assuré. Elles me permettent de « nommer » le trouble.

Avec l'expérience, il est assez facile de repérer rapidement ce trouble et ses symptômes sans utiliser nécessairement toute une batterie de tests auxquels j'ai toujours été réticente. Je ne m'y attarde pas.

Enfin, je pose le cadre et je présente à l'enfant et aux parents ma démarche, celle de la Gestion mentale et comment nous partons ensemble à la découverte des stratégies de réussite dans le domaine extrascolaire pour les réinvestir dans un deuxième temps dans des tâches scolaires. Il m'arrive aussi parfois d'aborder la notion des « gestes mentaux » et « d'évocation » pour situer au mieux le sens de mon travail.

L'analyse des difficultés vient maintenant dans un second temps : le bilan fait désormais partie de la découverte de la personnalité cognitive et est vécu de l'intérieur par l'enfant ou l'adolescent. « Les difficultés » de compréhension repérées par les tests peuvent prendre un tout autre éclairage et d'ailleurs s'agit-il toujours de problèmes de compréhension ?

C'est le dialogue pédagogique sur tâche qui permettra d'analyser très finement l'origine du problème. Tel enfant se fait des images très détaillées ou un film dans sa tête, mais ne dispose pas des outils langagiers nécessaires pour témoigner de sa compréhension : dans ce cas, les résultats au test ne seront pas le reflet des réelles capacités de compréhension de l'adolescent mais plutôt d'un problème de langage oral, d'une difficulté à mettre en mots ses images.

Tel autre au contraire, comme Antoine, ne pensera pas à s'en fabriquer alors qu'il excelle en la chose dans d'autres domaines de sa vie cognitive. Pour d'autres encore, le sens est tellement prégnant dans les images, que l'enfant ou l'adolescent ne tient pas compte de la compréhension de son interlocuteur qui lui, n'a pas accès à ses évocations.

Parfois, il s'agira d'un projet de sens qui va colorer l'acte de compréhension comme c'était le cas pour Virginie (projet de sens en première personne) etc....

Le dialogue pédagogique est parfois un révélateur puissant qui permet de mettre à jour des recoins cachés, des « replis » de la personnalité cognitive, que l'approche du bilan classique aurait ignorés.

Et je citerai à titre d'exemple, l'histoire d'une petite fille, scolarisée en classe de CE1, que j'ai rencontrée récemment et dont le principal souci était une lenteur extrême dans les gestes de compréhension et de réflexion. Des difficultés en lecture avaient été signalées par l'institutrice. Le déchiffrement d'un texte, le temps de latence pour répondre à une question ou évoquer une fiche était démesuré et affolait sa mère. Pendant quelques séances je n'ai pas réussi à en comprendre la raison. J'avais la sensation diffuse d'une incohérence car, paradoxalement, elle décrivait de façon très précise le contenu de ses évocations (d'ailleurs tout à fait appropriées à la tâche) et, chose rare à cet âge, l'itinéraire de sa pensée. Et ce n'est qu'au bout de plusieurs séances, en présence de sa mère et à la faveur d'un dialogue pédagogique sur les sons complexes, que nous avons pu mettre du sens sur cette lenteur. Elle a été capable, en suivant pas à pas le chemin de ses évocations et guidée par moi, de trouver enfin les mots pour décrire le contenu de ce temps de latence, contenu émotionnel très envahissant, le doute, sur la pertinence de ses évocations : « j'ose pas dire car j'ai peur de me tromper ». Immobilité évocative en réponse à la peur d'une maîtresse excessivement sévère... Cette révélation a beaucoup rassuré la mère et cette petite fille s'est sentie réhabilitée aux yeux de cette dernière qui était très émue car elle avait vécu la même chose lorsqu'elle était enfant. Un espace de parole s'est ouvert entre elles-deux.

La « remédiation »

L'apport de la gestion mentale a également considérablement modifié mon travail

d'accompagnement, comme par exemple en ce qui concerne :

La compréhension de la lecture.

Les outils dont je disposais alors étaient surtout des exercices d'« entraînement » à la compréhension : lecture simple de textes avec réponses à des questions, ou travail plus ciblé sur des supports créés pour élargir l'accès au sens de structures syntaxiques plus ou moins complexes, enrichissement du lexique, travail sur les inférences logiques, l'organisation des indices ... et bien d'autres matériels que l'on peut aisément trouver dans des librairies ou des maisons d'édition spécialisées.

L'orthographe grammaticale jusqu'alors s'apparentait pour moi à quelque chose de l'ordre du rattrapage scolaire et qui parfois me faisait douter de la légitimité de mon intervention. Les apports de Gustave Guillaume repris par une orthophoniste, Denise Saddeck, ont été riches d'enseignement sur le plan de la compréhension de la langue et des concepts. Mais c'est le travail de France Pages qui a revisité la grammaire sous l'angle de la gestion mentale et auquel j'ai eu accès de façon très détaillée lors des formations dispensées aux orthophonistes, qui a radicalement changé mon approche de la dysorthographe (sans compter celle du langage oral, de l'articulation, de lecture) et que j'ai cessé de... m'ennuyer.

Actuellement j'utilise toujours ces supports (décrits plus haut) mais d'une autre façon.

D'une part, les dialogues pédagogiques mettent en évidence des stratégies qui sont transférées et qui vont servir de point d'appui pour réussir les exercices. D'autre part, et cet aspect est très important dans la remédiation, il faut entraîner l'enfant ou l'adolescent à faire revenir ses acquis mémorisés avant même de commencer toute tâche scolaire, de façon systématique, ce qui n'est pas chose facile « le naturel revenant au galop ». Pendant un certain temps en effet, je suis souvent obligée de stopper leur ardeur et de leur rappeler : « Attends, est-ce que avant de commencer cet exercice tu as bien fait revenir ta fiche dans ta tête? ».

Chacun d'eux possède en effet un classeur où sont compulsées toutes les fiches que nous avons créées ensemble (sur les temps verbaux, sur les homophones, l'orthographe d'un mot, les différents sons en CP etc...) : ce sont ces fiches qu'ils feront revenir dans leur tête.

Mais nous fabriquons aussi des fiches sur l'itinéraire à mettre en place dans la tête pour réussir certaines tâches complexes qui supposent beaucoup d'étapes à gérer comme la dictée, la compréhension des consignes, ou celles qui seront incontournables pour gérer efficacement un geste de réflexion. Je compare souvent la mémoire à un bateau sur la mer : les fiches sont des ancres qui permettent de faire en sorte que le bateau ne dérive pas et qu'il soit facilement et rapidement identifiable dans cet espace immense qu'est la mémoire.

Avec Virginie, Charlotte et Antoine j'ai pu témoigner de mon cheminement personnel dans ma profession d'orthophoniste et montrer comment des ressources intérieures révélées à la conscience par l'outil du dialogue pédagogique et la prise en compte des besoins cognitifs, viennent remplacer des outils extérieurs d'une rééducation plus « classique ».

Nous avons vu que ces trois adolescents ont en commun des projets de sens : projets de sens d'opposants, forte première personne, projet du découvreur ou d'inventeur et il est tout à fait étonnant de constater combien ces projets s'incarnent chez chacun d'entre eux de façons différentes. ! Parfois les changements s'opèrent d'eux-mêmes sans que j'aie eu à intervenir, comme Antoine, qui se met à lire. Je vois aussi une réelle transformation dans le regard et parfois même physiquement, et cela très tôt, avant même d'avoir commencé le travail de remédiation, comme cela a été le cas pour Virginie.

Cependant, les adolescents que je reçois dans mon cabinet présentent souvent un lourd passé scolaire et ont déserté le monde de l'écrit depuis bien longtemps.

Les automatismes sont donc absents, le retard sur le plan des acquisitions (en ce qui concerne

l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage par exemple) est conséquent et lorsque je les reçois c'est la traduction phonétique qui est depuis longtemps convoquée et qui sera automatisée : « Il écrit comme il entend » se plaignent les parents.

Une fois posée chaque pierre à l'édifice en respectant les besoins cognitifs de l'adolescent, reste en effet à mettre en place tout un travail en aval sur le plan de la rapidité, du rappel des acquis. Chaque écrit en situation scolaire devra faire, pendant longtemps, l'objet d'un acte de réflexion incompatible avec une prise de notes rapide ou un contrôle en temps limité. Un travail d'entraînement sera mis en place avec des objectifs à court terme, par exemple : « cette semaine tu te mets en projet de « gérer » tous les adjectifs et leurs noms, la semaine suivante, tous les participes passés, et ainsi de suite pour les temps, les homophones...»

Enfin, pendant longtemps je me suis souvent sentie démunie face à cette somme d'informations que je récoltais au fur et à mesure des dialogues pédagogiques. Je ne savais pas comment les réinvestir dans mon accompagnement et c'est peu à peu que je me suis rendue compte que tout n'était pas transposable en terme de remédiation.

L'effet thérapeutique se passe aussi dans un ailleurs, ailleurs auquel je n'aurai pas accès : réappropriation d'une unité perdue où le sujet prend conscience, sous le regard de l'autre, que cette différence est une richesse (je ne peux m'empêcher de penser au stade du miroir où l'enfant y conquiert son unité, étayé par les mots du parent, face à son reflet, dans le miroir) et qui lui confère l'autonomie.

POUR MOI, animée par mes propres projets de sens :

Avec la découverte de l'intériorité de l'autre sur le plan cognitif, j'ai retrouvé ce qui avait motivé, il y a bien longtemps, mon désir d'entreprendre des études de psychologie.

Chaque « patient » devient une nouvelle rencontre et la découverte d'un nouvel univers, il devient extra-ordinaire et je suis toujours émue lorsque je découvre cette part intime de chacun, parfois extrêmement riche, ces « jardins secrets » (tellement secrets chez certains !) et qui n'auraient jamais pu se dévoiler sans la démarche introspective.

Excitation du découvreur lorsque cet être devant moi trouve sa cohérence, son unité mais aussi émotion attendrie, devant cet être qui se dévoile. La relation prend alors un autre aspect.

Je ne m'ennuie donc plus, et cela répond à quelque chose de fort en moi : je ne suis et ne serai jamais rassasiée et c'est bien parce que ce n'est jamais fini que tout cela tout compte fait a un goût délicieux. La pensée qui se met en mouvement et qui ruisselle de tous côtés, qui se répand : tous ces possibles ! (je partage l'exaltation de Charlotte !) Une vaste étendue, l'œil qui peut voir loin... D'ailleurs, j'ai toujours habité au dernier étage, même sans ascenseur, pour avoir cette vue d'ensemble, mais surtout, cette assurance que « cela » peut encore aller plus loin que le regard.

Mais ce chemin ne peut se faire seule, j'ai besoin d'être accompagnée pour me mettre en mouvement. C'est cette interaction avec l'autre qui met aussi ma pensée en mouvement, une pensée « ping-pong », le retour de la pensée de l'autre met en action la mienne.

Je n'arrêterai jamais de me former.

DIALOGUE PEDAGOGIQUE SUR LE GESTE D'IMAGINATION

Ce dialogue pédagogique s'effectue avec Virginie autour d'une nouvelle qu'elle a écrite l'année dernière et qui a été publiée. Compte tenu des difficultés d'expression sur le plan lexical mais aussi syntaxique je devrai réduire ses réponses ou changer quelques mots.

Moi – Je te propose de retourner au moment où tu as créé cette nouvelle.(.....)Est-ce que tu avais déjà un thème au départ ou est ce que l'histoire s'est construite au fur et à mesure ?

Virginie - Au début je n'avais pas du tout cette idée-là, j'étais partie sur plusieurs idées (...) et à un moment j'ai eu une idée et au fur et à mesure je la développais, je modifiais tous mes textes et au final je me retrouvais avec des pages dans tous les sens et j'essayais de reprendre, de barrer, de remettre...

M - Et comment elles te venaient ces « idées », de souvenirs, d'histoires que tu as lues ?

V - Non c'était plutôt comme si tout le temps, toute la journée, je rêve et ça me vient des imaginations. Je me mets dans mon imagination

M - Et quand tu dis « je me mets dans mon imagination » est-ce que c'est ce que tu me racontais à la dernière séance, tu te mets dans l'histoire, tu es le héros ?

V- Oui, j'étais obligée de me mettre à l'intérieur du personnage pour monter ce qu'il ressentait, j'étais obligée d'incarner le personnage.

M - Et toutes ces « idées » tu les trouvais comment ?

V - Quand j'ai le thème j'essaie de m'adapter, je cherche, et ensuite ça vient dans mon imagination et ça part tout seul

M - Et c'était quel thème ?

V- La gourmandise

M- Donc tu avais ce thème-là comme cadre de ta création : la gourmandise et après tu cherches les idées

V- Oui j'essayais de mêler mon imagination à la gourmandise et je cherchais et plusieurs histoires sont arrivées dans ma tête

M- Dans un premier temps tu es allée rechercher tout ce qui avait rapport à la gourmandise, et ces histoires tu te les parlais tu les voyais dans ta tête ?

V - Je les voyais dans ma tête, comme dans un film, comme dans un spectacle

M - C'était en mouvement ?

V - Oui

M - Et il y avait le son ? Tu entendais la voix des personnages ?

V - oui

M - Et tu entendais nettement leurs paroles ?

V - Comme dans un film en spectateur

M - Tu peux donc te mettre dans deux positions celle d'un spectateur ou te mettre à l'intérieur du héros

V - Oui je me mets à l'extérieur quand je veux faire une histoire à la troisième personne et je me mets à l'intérieur quand je veux faire une histoire à la première personne. Quand je dis « il alla voir son ami » je n'ai pas besoin de me mettre en première personne, c'est inutile...

M - Et quand tu dis que, dans un premier temps tu allais rechercher toutes les idées en rapport avec la gourmandise, où allais-tu les puiser ces idées dans tes lectures, tes souvenirs personnels....

V - (...) quand j'étais petite je gardais mes rêveries dans ma tête et je les dictais à ma sœur. Et pour ma nouvelle j'ai repris une vieille idée, l'idée d'un homme malade et qui était fou mais c'était trop banal j'ai essayé de trouver une histoire un peu différente et au fur et à mesure je rajoutais des choses et l'histoire se modifiait. Sinon j'observe les gens, je m'inspire de l'environnement, je regarde le comportement des gens, parfois je vais demander à des copines comment elles ressentent telle ou telle chose.

M - C'est parti donc d'un souvenir d'enfance mais aussi de petites « enquêtes » dans ton environnement et petit à petit à petit l'histoire se modifiait et c'était quoi ces choses que tu modifiais ?

V - Ce sont des petites touches, par exemple la petite fille du début, elle existe au début mais on n'en parle plus après. C'est une petite touche pour monter à quel point il était attiré par elle mais c'est aussi pour montrer que les gens à peine on les regarde ils ont envie de fuir, ils ont peur de se faire enlever, des choses comme ça. C'est pour plusieurs choses.

M - Quand tu dis « POUR plusieurs choses » est-ce que cela veut dire que quand tu écris tu as un but ?

V - oui

M - Tu veux montrer quelque chose ?

V - c'est pour rappeler des choses de la vie quotidienne (...)de faire en sorte que les gens ils essaient de deviner, de comprendre derrière qu'est ce qu'il y a, pourquoi j'ai mis ça (...)Juste des petits détails ou par exemple quand je décrivais une rue, une rue c'est pas très important mais ça représente quelle émotion il peut ressentir, dans une petite rue on n'est pas trop rassuré et c'est pour apporter du mystère.

M - Est-ce que c'est ce tu expliquais la dernière fois à propos de tes goûts en lecture quand tu disais « les descriptions ne m'intéressent pas sauf si elles décrivent les relations humaines ?

V - Et c'est aussi pour donner une ambiance

M - Et cette ambiance fait partie du projet que tu as de t'approcher du plus près de ce que ressent un personnage. Tu essaies de faire vivre ce que le contexte a comme effet sur lui ?

V - Oui

M - Est-ce que tu ne trouves pas que ce que tu veux faire vivre au lecteur c'est-à-dire le mettre dans une situation où il doit décoder des indices, le sens caché des détails cela ressemble à ce que tu fais toi-même lorsque tu t'intéresses à un tableau ?

V - Oui, c'est vrai

M - et tu dis que tu aimes décrire le quotidien

V - c'est aussi pour montrer ce qu'attendent les gens, ils pensent que quand on les accoste ils vont se faire agresser alors qu'on les approche à peine ! Et c'est pas forcément ça en fait ! il y a des gens qui pensent aussi que tout le monde c'est des gens bien.

M - tu veux dire que derrière l'apparence il peut y avoir autre chose C'est un peu un message que tu veux faire passer au lecteur : il ne faut pas se fier à la première perception d'une personne il faut découvrir ce qu'elle est à l'intérieur ce qu'elle ressent. Est-ce que c'est ta façon de voir les êtres dans ta vie ?

V - oui, mais c'est pas que pour les personnes, c'est aussi pour les objets. Pour chaque objet quand on fait une écriture, personne pense que ça sert la description mais ça peut apporter quelque chose ça met dans la condition du personnage, c'est pour se fondre dans la scène

M - Tu veux dire que tout ce que tu vas mettre ça fait partie d'un tout.

V - oui ça va jouer sur la pensée du lecteur

M- Est-ce que ça veut dire que quand tu écris tu te mets à la place du lecteur aussi ?

V - oui

M - C'est un peu comme un message que tu donnes au lecteur ? Ça me rappelle encore ta recherche du message caché d'un tableau, de ce qu'a voulu dire le peintre ou ce qu'a voulu dire un auteur (...) et quand tu disais que tu paniquais lors d'un contrôle quand tu ne sais pas où l'auteur voulait en venir.

V - oui, c'est ça

M - Et tu me dis que tu as beaucoup de mal à t'exprimer à l'écrit lors de tes contrôles et là comment tu as fait pour traduire toutes ces images tous ces ressentis en mots ?

V - (...) je mets tout à l'écrit au fur et à mesure, j'imagine et en même temps j'écris et après je reprends dessus... c'est comme un balayage, on passe dessus plusieurs fois jusqu'à ce que ce soit propre (...) au début j'écris sans réfléchir et au fur et à mesure je fais des phrases construites.

M - tu écris au fur et à mesure, ça veut dire que tu ne sais pas où tu vas ?

V - non je ne sais pas

M - et ça te plaît de ne pas savoir où tu vas ?

V – Oui

M - et tes mots tu les trouves comment ?

V - soit je les ai déjà entendus en cours soit parfois je demande à mon père si il ne connaît pas une expression qui pourrait aller soit je demande à mes professeurs

M - et quand tu lis tu fais la récolte d'expressions pour pouvoir t'en resservir ?

V - oui je fais des récoltes

M - et comment tu les gardes ? Tu les gardes dans ta tête ou tu les écris dans un petit carnet par exemple

V - non, je les garde dans ma tête. En principe une expression quand je pense qu'elle me sera utile et vraiment je veux la garder je la retrouverai

M - On va résumer un peu tout ça et tu vas me dire si tu es d'accord : Donc au début tu as un thème tu cherches des « idées » en rapport avec ce thème, les idées viennent au fur et à mesure, tu les vois comme dans un film avec du son, à chaque fois tu te mets à l'intérieur du personnage pour ressentir ses émotions, il y a des descriptions, des objets pour créer une ambiance, une atmosphère qui vont avoir un impact sur ce que va ressentir le personnage mais aussi le lecteur, Tu es d'accord ?

V – oui

M - Mais tu peux être aussi spectatrice. Tu écris l'histoire au fur et à mesure avec des phrases qui viennent en tête tu ne sais pas où tu vas et ça te plaît, tu soignes la syntaxe ou tu enrichis tes phrases en demandant de l'aide. Dans ton récit il y a une forme de message à découvrir : il ne faut pas se fier aux apparences et derrière les êtres. C'est cela ton but

V - En fait j'essaie pas d'atteindre un public particulier. Moi je le fais pour le plaisir. Disons que si ça plaît pas aux gens c'est pas grave pour moi.

M - Et qu'est-ce qui te fait plaisir là-dedans ?

V - C'est un peu imaginer un autre monde, une autre manière de penser, je trouve cela intéressant

M - inventer un autre monde ou montrer que c'est un monde qui existe mais derrière les apparences ?

V - ça dépend des histoires

M - qu'est-ce qui te plaît le plus ?

V - les deux

M - et cet autre monde, qu'est-ce qu'il a de particulier ? Il est plus agréable ?

V - pas forcément (...)il faut aller penser ailleurs pour pouvoir adapter le monde réel...je ne sais pas comment expliquer...si on a déjà l'idée d'un autre monde après on peut en former un autre et on peut former sa vie.

M - On peut former sa vie ?

V - ça forme les idées, les idéologies de la personne

M - est-ce que tu veux dire que cela permet d'avoir une attitude créatrice par rapport à sa propre vie ? Quand t'es dans la réalité, le fait d'aller inventer d'autres choses, de voir la réalité autrement ? D'ouvrir ton esprit ?

V - Un peu des deux, disons que ça va me permettre d'avancer dans la vie, l'imagination, c'est comme une aide dans la vie réelle

M - Une aide ?

V - par exemple une personne qui doit être au travail tous les jours, elle va être avec ses collègues et peut-être qu'elle ne va pas s'entendre avec eux les premiers jours (...)Si elle arrive à imaginer dans sa tête qu'elle s'entend bien avec eux, comment elle s'y est prise, elle pourra reproduire d'une certaine manière, pas totalement ce qu'elle a rêvé pour pouvoir s'entendre avec ses collègues.

M - Tu veux dire qu'à une situation qui est un peu négative, on va essayer de trouver des moyens pour l'améliorer ?

V – oui

M - Donc si l'on résume : tu dis que pour toi l'imagination est très importante dans ta vie. C'est comme une aide et tu peux t'appuyer dessus et même trouver des solutions pour régler des problèmes de la vie réelle.

BIBLIOGRAPHIE

ANTOINE DE LA GARANDERIE :

- « Comprendre et imaginer » Bayard Editions 1987
- « Défense et illustration de l'introspection » Le Centurion 1989
- « Le dialogue pédagogique avec l'élève » Bayard Editions 1996
- « Pédagogie des moyens d'apprendre » Bayard Editions 1996
- « Plaisir de connaître, Bonheur d'être » Chronique Sociale 2004
- « Comprendre les chemins de la connaissance » Chronique Sociale 2009

AUTRES AUTEURS :

JP. Gaté, A. Géninet, M. Giroul, P. Payen de La Garanderie « Vocabulaire de la gestion mentale » Chronique Sociale 2009

D. Sadek-khalil: " Quatre livres cours sur le langage" tomes 1 à 8, Collection Isoscel