

SCHEMAS HEURISTIQUES, REACTIVATIONS ET APPRENTISSAGES

Une expérience positive, un développement permanent.

Par Félicia Genestier, orthophoniste à Bures-sur-Yvette (France)

Publié dans la Feuille d'IF n° 17 de décembre 2008.



Je ne veux pas me risquer à écrire sur la place de la gestion mentale dans ma pratique orthophonique. Pour y avoir souvent et longuement réfléchi, je sais que TOUT dire serait beaucoup trop long pour un article, et résumer serait trop frustrant...

Par contre, je serais heureuse de partager avec les lecteurs, orthophonistes ou non, une proposition que je fais à mes patients et dont les résultats sont encourageants (parfois même fulgurants lorsque le sujet se l'approprie avec toute la conscience que cela constitue une stratégie efficace pour lui).

Je situe le cadre de mon intervention : il s'agit pour la plupart de jeunes pré-adolescents, adolescents et adultes qui viennent avec une demande formulée d'être aidés face à leurs difficultés d'apprentissages scolaires. Ils présentent tous ce qu'il est convenu d'appeler des « séquelles de troubles spécifiques du langage lu et écrit », exception faite de certains adultes qui se plaignent de troubles mnésiques entravant leur évolution vers des études supérieures. La plainte est sensiblement la même et tourne autour du fait de « ne pas arriver à s'organiser pour apprendre les leçons ».

Les prérequis ont été mis à jour ou installés : ce sont des patients que j'ai déjà reçus plusieurs fois et avec lesquels des dialogues pédagogiques ont été menés. Ils auront permis de découvrir les actes de connaissance et parfois même de dégager des processus efficaces. En amont, leurs projets de sens auront été questionnés.

Ils auront tous été sensibilisés à l'utilisation du schéma heuristique.

En grande majorité, ces patients présentent un profil assez similaire, associant :

- défaut de mise en projet vis-à-vis du cours auquel ils vont assister
- manque d'attention durant le cours : évocations vagabondes, labilité de la concentration (type « regarder les mouches voler ») ou « décrochage » parce que trop difficile à comprendre ou trop différent de sa langue pédagogique
- difficulté, voire impossibilité totale, à la prise de note simultanément à l'écoute du professeur (entravée par le phénomène dyslexique ou par un fort projet de compréhension, avec une incapacité de mener les deux tâches de front)
- absence d'un projet de réactivation : la leçon sera souvent « revue » une ou deux fois, à distance du cours (c'est-à-dire simplement relue) ou apprise dans un projet de restitution immédiate à l'identique (à la maman, la veille du contrôle...).

Procédure proposée :

1^{ère} phase :

Je procède à une mise en situation : j'annonce à mon patient que je vais lui faire un bref « cours », que je choisis en fonction du niveau scolaire, de préférence dans un domaine qu'il apprécie, en m'attachant toutefois à présenter un objet d'étude de difficulté moyenne à faible (mon objectif n'étant pas ici de « travailler » la compréhension).

Je lui énonce le sujet et nous faisons un bref dialogue sur l'intérêt qu'il pourrait représenter pour lui, et le projet de sens qui pourrait être suscité.

Je procède ensuite de façon **très structurée**, suivant un protocole que j'explique à chaque étape :

- mise en projet d'attention dans un but d'évocation et avec un objectif de restitution ultérieure
- je fais le cours en lisant, montrant, dessinant, expliquant, répondant à ses éventuelles questions et m'assurant de sa compréhension globale ; je l'autorise à écrire ou à dessiner s'il en ressent la nécessité
- je lui laisse bien entendu un temps d'évocation à la fin du cours
- je procède à un court dialogue pédagogique pour noter les procédures opérées.

Phase intermédiaire :

En fonction de l'âge et de l'avancée dans les méthodologies préalablement exercées, je demande, en léger différé (nous faisons un bref petit jeu distrayant) la création d'un schéma heuristique sur le sujet du cours. Cela me permet, avec les plus jeunes, de m'assurer de la possible réalisation de ce schéma.

Après vérification sur le cours original et corrections et/ou ajouts si nécessaire sur le schéma (suivis d'une nouvelle phase d'évocation), je le mets dans une enveloppe qu'il n'aura pas le droit d'ouvrir avant la phase suivante (je m'assure du concours d'un des parents si l'enfant est trop jeune).

J'y aurais rajouté trois feuilles sur lesquelles les dates de réactivation auront été inscrites, en principe :

- JO le soir même de la présentation
- J+1, le lendemain
- J+3 (ou 5 en fonction de l'âge, de la difficulté, de la date à laquelle je dois le revoir, etc.)

Pour les plus grands, je ne leur fais pas faire de schéma mais leur remets le cours photocopié dans l'enveloppe + les trois feuilles de réactivation. Les dates de celles-ci sont décidées avec le patient.

2^{ème} phase :

Je leur propose, de retour chez eux, après quelques heures si possible, de s'installer devant leur bureau, et SANS REGARDER le contenu de l'enveloppe de faire le « schéma centré » de la **première réactivation** (JO le soir).

Souvent, sur l'enveloppe, pour les plus jeunes ou les « réfractaires », j'ai ajouté le rappel concernant la nécessité de l'évocation (petit dessin de la tête dans laquelle j'aurai dessiné ce que l'enfant m'aura dit des constituants de ses évocations : nature, paramètres, etc.).

Dans tous les cas, je leur rappelle la nécessité de faire des allers-retours entre leurs évocations et leurs productions.

3^{ème} phase :

Je leur demande de comparer ensuite avec le cours lui-même (pour les grands) ou le schéma précédemment réalisé à mon cabinet (pour les petits).

Corrections et/ou ajouts si nécessaire.

Nouvelle évocation avec projet de restitution « pour le lendemain ou dans deux jours ou autre... ».

4^{ème} phase :

Idem pour une **deuxième réactivation** (J+1 ou autre).

5^{ème} phase :

Idem pour une **troisième réactivation** (J+3 ou autre).

Ils ont la consigne de garder leurs productions, de les rajouter à l'intérieur de l'enveloppe et de me rapporter le tout le jour de notre prochain rendez-vous.

6^{ème} phase :

Après avoir vérifié comment la procédure s'est déroulée et aura été ressentie, je leur demande une restitution :

- soit en refaisant un schéma heuristique assorti d'explications ou de développement ;
- soit en me le récitant à l'oral (je leur fais alors écrire quelques mots si la nécessité de mémoriser l'orthographe faisait partie du projet),
- soit, pour les plus grands, par un texte écrit.

Un dialogue pédagogique clôt le cycle et apporte des découvertes, des confirmations ou des ouvertures vers des transformations de la procédure.

Je les leur fais énoncer puis **imaginer leur réinvestissement** dans d'autres tâches d'apprentissage (pont vers l'avenir).

Je dois dire que, en grande majorité, le premier effet est très positif.

Après... il est nécessaire de renouveler l'expérience en leur demandant son application aux cours suivis au collège ou au lycée. Bien sûr, je leur fais remarquer que cela peut être appliqué sur des cours écrits dans leur cahier ou leur livre.

Je leur remets un document personnalisé où est rappelée LEUR procédure.

Nous choisissons UN SEUL cours dans la semaine où il s'y exercera : en effet, par expérience, cela est *coûteux en temps les premières fois* et risque de décourager ceux qui ont déjà l'impression d'être submergés de travail... L'intérêt est justement de **réduire** le temps passé à apprendre.

L'objectif d'élargir peu à peu à d'autres cours est annoncé mais doit toujours être décidé par le patient lui-même, juste soutenu par notre « patiente détermination » (oui, c'est vrai, il en faut !...).

Je leur propose de m'apporter leurs nouvelles productions (avec les cours originaux) afin de poursuivre leur développement.

Pour conclure...

La procédure décrite l'a été dans les détails et peut paraître ainsi contraignante, voire rigide. C'est vrai dans la mesure où l'on impose des tâches très « formatées » et que l'on attend un retour « matériel ». Mais par expérience assez récente, j'ai observé qu'en l'absence de cette structure imposée, les jeunes gens n'effectuaient pas « vraiment » les réactivations indispensables ou en oubliaient des étapes essentielles (l'évocation post-corrections par exemple).

Curieusement, les personnes dites « rebelles » se sont montrées particulièrement réceptives à ces propositions très directives. Je pense que le cadrage ainsi réalisé s'avérait sécurisant dans leur situation.

Ceux qui n'ont pas voulu poursuivre au-delà de la première expérience invoquent la lourdeur de la procédure. Leur motivation paraît souvent fissurée par de nombreuses années de rééducation orthophonique et par des efforts qu'ils ressentent comme vains ...

Je n'ai pas de réponse « miracle » à ce sujet, je sais simplement qu'il est important pour moi de persister dans la révélation de ces processus qui passent nécessairement par l'introspection et l'appropriation toute personnelle d'un savoir-faire à travers un savoir-être face aux apprentissages.

Félicia Genestier

Orthophoniste à Bures-sur-Yvette (France)

Epilogue : bien évidemment ce travail constitue pour moi une ouverture et je serais heureuse de m'enrichir des connaissances de ceux ou celles qui ont mené des expériences similaires. Merci de votre attention et de vos éventuels retours.