

**L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT :
DU DIAGNOSTIC A UNE DEMARCHE DE REMÉDIATION SUR L'ÉCRIT**

Sara Majaji, Jean-Marie Besse

Université Lumière Lyon 2
Institut de Psychologie – Département de Psychologie de la Santé, du Développement et de
l'Éducation (PSED) – Laboratoire Santé, Individu, Société (E.A. SIS 4129)
5 avenue Pierre Mendès-France
FR – 69676 Bron Cedex
Sara.Majaji@univ-lyon2.fr

Mots-clés : *remédiation, appropriation de l'écrit, difficultés d'apprentissage, lecture, écriture*

Résumé. *Après avoir analysé quelques acceptions du concept de remédiation, nous verrons comment ce dernier peut s'appliquer à un objet particulier, l'Écrit – au sens de la lecture-écriture –, en appui sur le modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit. La remédiation implique alors la réorganisation, le remaniement et la prise de conscience par l'apprenant de son fonctionnement, de ses représentations et des processus impliqués à l'Écrit. Plusieurs vignettes viendront éclairer notre démarche, mettant notamment en évidence l'importance d'un diagnostic initial sur l'Écrit et la prise en compte de l'apprenant dans sa globalité et son individualité. L'exemple précis de John, jeune adulte de 17 ans encore scolarisé mais déjà repéré en grande difficulté sur l'Écrit, nous conduira plus concrètement du diagnostic vers des pistes de remédiation.*

1. Autour du concept de remédiation

Qu'il s'agisse d'apporter une nouvelle médiation ou de porter remède, le terme *remédiation* semble largement employé dans le monde scientifique, caractérisant les approches et les pratiques de chercheurs ou de professionnels issus de différents domaines. Ces acceptions se retrouvent ainsi en médecine, comme en psychologie ou en éducation et en formation... Les synonymes utilisés sont tout aussi nombreux (entraînement, rééducation, récupération, réhabilitation, réadaptation, reconstruction, réapprentissage, réappropriation...) et les propositions d'action encore plus diverses (mobiliser, modifier, remanier, réorganiser, compenser, optimiser, actualiser, redynamiser, réactiver, réanimer...). Le concept de remédiation, bien que recouvrant des réalités variées, se voit aussi caractérisé par un noyau d'approches et de critères communs.

1.1 Remédiation cognitive et schizophrénie

La remédiation cognitive s'adresse ici à un public de patients schizophrènes, présentant des troubles cognitifs liés à leur pathologie (déficits de l'attention, de la mémoire, troubles des fonctions exécutives et de la cognition sociale), dans l'objectif de réduire ces troubles (plasticité cérébrale). Le but est donc d'améliorer les performances cognitives à l'aide d'exercices spécifiques pour favoriser une meilleure autonomie de la personne au quotidien. Deux grands types d'approches émergent alors : l'approche réparatrice ou restauratrice, qui consiste à entraîner les fonctions déficitaires, et l'approche compensatrice, qui s'attache plutôt à développer les fonctions préservées.

Les prises en charge remédiatives proposées sont aussi variées qu'il existe de troubles cognitifs, d'où des méthodologies différentes, en termes de matériel utilisé (situation papier/crayon ou application informatique), de type d'application (individuelle, groupale ou assistée par ordinateur),

de durée de la thérapie et de fréquence des séances. Les auteurs (Demily & Franck, 2008 ; Medalia & Choi, 2009) préconisent davantage un accompagnement à partir des spécificités de l'individu (une évaluation initiale permettant la mise en place d'objectifs de remédiation individualisés et discutés, en tenant compte des attentes, des envies et des centres d'intérêt des patients), dans un contexte structuré (un cadre strict, des exercices adaptés, motivants, revalorisants), pour des résultats visant une amélioration du fonctionnement cognitif. Dans ce dispositif, le thérapeute, en plus d'être garant du cadre de soins, a un rôle de médiateur et favorise la réflexion sur ses actions (place de la métacognition).

1.2 Le courant de l'éducation cognitive

Les termes *éducabilité cognitive*, *éducation cognitive* et *remédiation cognitive* entretiennent des liens étroits. Pour Coulet (1999), l'éducabilité cognitive renvoie à la notion de plasticité de l'intelligence et des capacités cognitives. Paour et Cèbe (1999) voient dans le concept de remédiation une conception particulière de l'éducation cognitive mettant l'accent sur la médiation. Loarer (1998) propose également une distinction entre éducation et remédiation, basée sur la notion de trouble cognitif. Dans tous les cas, le but est de développer les fonctions intellectuelles pour que les apprentissages puissent avoir lieu : apprendre à apprendre, apprendre à penser, développer des capacités et des stratégies pour une meilleure autonomie.

L'éducation cognitive part ainsi du postulat que l'intelligence est éducable et se développerait en réunissant trois conditions : *action* (le sujet est acteur de ses apprentissages et agit sur son environnement, les situations de conflits (socio-)cognitifs permettant d'activer certains schèmes pour faciliter leur coordination), *interactions* (médiation sociale des apprentissages et du développement) et *métacognition* (prise de conscience et gestion de son propre fonctionnement cognitif). Les principaux appuis théoriques de ce courant découlent donc des travaux de Piaget, Bruner, Vygotski, Flavell, Sternberg...

Ce courant a donné naissance à nombre d'outils et de méthodes d'éducation cognitive, tels que les ateliers de raisonnement logique (ARL) d'Higelé (Higelé, 1997) ou le programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Feuerstein (Debray, 1989). De façon générale, les situations-problèmes proposées sont d'abord basées sur l'activité du sujet (sollicitations permanentes, incitations à la réflexion critique, confrontation à l'avis d'autrui, métacognition). Elles sont aussi contextualisées (selon les spécificités et besoins du sujet, tout en étant porteuses de sens pour eux) et adaptées (des objectifs et une progression définis en fonction d'une évaluation initiale, des tâches suffisamment variées, de juste niveau et de difficulté croissante) et mettent l'accent sur la construction de compétences (le raisonnement, la démarche) plutôt que sur le résultat (statut pédagogique de l'erreur).

1.3 Remédiation cognitive opératoire d'inspiration piagétienne

Piaget s'est intéressé à la façon qu'a l'enfant de développer son raisonnement logique et ses capacités d'adaptation (genèse de l'intelligence). La remédiation opératoire d'inspiration piagétienne a pour but la construction de nouvelles connaissances par le sujet à travers la résolution de situations-problèmes. Elle s'appuie sur les mécanismes d'adaptation et d'équilibration décrits par Piaget et sous-tend notamment la construction et la coordination de schèmes, en travaillant progressivement sur différents types d'abstraction, pour accompagner le passage du sujet de la figurativité (états perceptifs) vers l'opérativité (transformations). Le but est d'amener le sujet à la prise de conscience de ses actions (agir sur le réel pour le construire), à une autonomisation de sa pensée (aller vers une plus grande mobilité), pour accéder à une plus grande adaptation aux situations nouvelles (Dolle & Bellano, 1989). La remédiation suppose un diagnostic préalable (examen opératoire à l'aide d'épreuves dites piagésiennes), visant une meilleure connaissance du fonctionnement mental du sujet, pour une meilleure adaptation à ses spécificités. L'entretien clinico-critique et la notion de conflit (socio-)cognitif tiennent une place importante dans cette démarche, pour amener le sujet à réfléchir aux situations proposées et mieux

connaître son raisonnement et sa façon d'argumenter. Six modules de remédiation, correspondant à différents paliers d'équilibration caractéristiques de la genèse de l'organisation cognitive, ont été établis suite aux observations de pratiques de remédiation au niveau opératoire (Bellano, 1997).

Dans le même ordre d'idées, la remédiation opératoire est à la base du travail mené par Clavel (1996) sur l'écrit et la construction des identités linguistiques. Selon elle, l'activité d'écriture est basée sur trois types d'actions nécessaires et interdépendantes correspondant aux schèmes opératoires décrits par Piaget : la composition additive « ajouter des unités linguistiques les unes aux autres pour former une unité de rang supérieur » ; la classification : « identifier (comparer), c'est-à-dire choisir une identité à l'exclusion des autres » ; et la sériation : « ordonner ces unités » (p. 15).

2. L'appropriation de l'Écrit

Alors que le modèle de remédiation à l'Écrit de Clavel (1996) est plutôt de type *bottom-up* (identifier les unités linguistiques puis construire l'Écrit), nous nous situons, toujours dans une position post-piagétienne, sur un modèle de type *top-down*, comme le propose Ferreiro (2000) en psycholinguistique génétique : il existe toute une culture sur l'objet Écrit (renvoyant aux pratiques de lecture et d'écriture), qu'il convient d'abord de comprendre et de penser pour pouvoir ensuite le catégoriser. Dans l'approche que nous préconisons, le lire-écrire résulte davantage d'un mouvement d'appropriation que d'un apprentissage ou d'une acquisition (savoirs appris ou mémorisés résultant d'un enseignement et donnant à voir des résultats sous forme de performance ou de niveau), mettant l'accent sur un travail en évolution tout au long des expériences rencontrées par le sujet.

2.1 Un modèle théorique

L'appropriation de l'Écrit (Besse & coll., 1992 ; Besse & coll., 2004) est à entendre comme l'intégration et la reconstruction active d'éléments en lien avec l'écrit, significatifs pour un individu. Elle dépend en cela de ce que chacun fait de ses compétences et de ses représentations sur l'Écrit, par rapport à un contexte personnel et un vécu propre à chacun (Ferreiro, 2000). Le modèle de l'appropriation de l'Écrit englobe ainsi l'ensemble des pratiques relatives à la lecture-écriture, en tenant compte de dimensions cognitives comme sociales et plus personnelles. Elle se présente comme un modèle dynamique, intégratif et individualisant, au centre duquel se trouve le sujet.

L'appropriation de l'Écrit peut se définir selon plusieurs modalités, dites modes d'appropriation de l'Écrit. Cinq axes complémentaires et interdépendants sous-tendent le modèle et permettent de situer le sujet à un moment donné de son rapport à l'Écrit. Tous les sujets n'ayant pas la même façon de s'approprier l'Écrit, les profils alors établis peuvent être plus ou moins avancés selon les axes et les domaines abordés.

1. *L'axe de la motivation : lire-écrire, pour quoi, pour qui ?*
Le rapport à l'Écrit de chacun relève d'un ensemble de pratiques sociales, personnelles et interpersonnelles, soit un environnement qui va donner sens aux activités de communication et de représentation par l'Écrit. Il convient donc d'interroger la position sociale et dynamique et la motivation personnelle du sujet envers l'écrit.
2. *L'axe métalinguistique : que représente la langue pour le sujet ?*
Les compétences métalinguistiques regroupent les fonctions, les usages, les caractéristiques et toute activité de réflexion sur la langue (lien oral-écrit, construction du système d'écriture...).
3. *L'axe des traitements cognitifs : comment fait-on pour lire-écrire ?*
Il s'agit d'analyser les comportements de lecteur-scripteur, pour mettre en évidence le raisonnement du sujet sur l'Écrit, les procédures et stratégies mobilisées et leur efficacité.
4. *L'axe des pratiques : quelle place occupe le lire-écrire dans la vie du sujet ?*

Les pratiques du sujet sur l'Écrit doivent être connues, qu'elles soient effectives ou souhaitées, imprégnées du modèle scolaire (légitimées) ou non, pour savoir ce qui fait sens pour lui.

5. *L'axe métacognitif : comment le sujet décrit ses conduites ?*

Cet axe s'intéresse à la façon dont le sujet se représente lui-même dans son rapport à l'Écrit : comment il décrit et analyse lui-même ses conduites de lecteur-scripteur, ce qu'il peut dire de sa propre façon de fonctionner, ce qu'il perçoit de ses processus cognitifs par rapport aux difficultés rencontrées comme aux compétences manifestées, ce qu'il renvoie en termes de confiance en soi (attribution des progrès et estime de soi).

2.2 *Un outil diagnostique : le DMA*

Le DMA, ou diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit (Besse et coll., 2004) est au cœur du modèle théorique de l'appropriation de l'Écrit. Cet outil de coévaluation dynamique permet d'aborder avec une personne en difficulté les différents domaines liés à l'Écrit, autour d'un entretien individuel, d'épreuves sur le lire-écrire(-parler) et en explorant les cinq axes ci-dessus décrits.

Le DMA permet d'aborder l'appropriation sous l'angle des *performances* (approche quantitative donnant lieu à scores répartis selon des niveaux de réussite), mais surtout sous l'angle des *compétences* (approche qualitative mettant l'accent sur les démarches, les erreurs étant considérées comme des indices du raisonnement du sujet). Les épreuves du DMA ont été conçues dans le but de rappeler le moins possible un contexte d'échec antérieur (comme aurait pu l'être le contexte scolaire). Le sujet doit se sentir libre de s'exprimer (cadre de confiance, droit à l'erreur), pour mettre à jour ses compétences (des activités adaptées au public, construites autour de documents familiers pouvant entrer dans le quotidien des personnes et porteuses de sens pour elles).

3. **Du diagnostic à la remédiation : quelle(s) démarche(s) pour s'approprier l'Écrit différemment ?**

L'approche sur laquelle nous travaillons en remédiation est en lien direct avec le modèle de l'appropriation de l'Écrit et le diagnostic en constitue la première étape. La remédiation à l'Écrit se présente notamment comme facilitant la prise de conscience de son fonctionnement, de ses représentations et des processus impliqués face à l'Écrit, de façon à pouvoir les réorganiser, les remanier et construire de nouvelles compétences. Il s'agit finalement d'essayer de s'approprier l'Écrit différemment.

3.1 *Des pistes de travail en remédiation à l'Écrit*

Dans le cadre d'une remédiation, les cinq axes de l'appropriation de l'Écrit sont à prendre en compte. Il ne s'agit pas seulement d'un travail sur l'écrit au sens strict (résumé à l'apprentissage des codes de la langue écrite) ; il faut aussi considérer la place occupée par la dimension affective et personnelle (les représentations du sujet sur l'Écrit, ses pratiques, sa réflexion et son vécu propre). La remédiation nécessite un remaniement des modes d'appropriation de l'Écrit et va jusqu'à en bouleverser les représentations. Pour ce faire, l'hypothèse est posée selon laquelle les changements doivent intervenir sur deux des cinq axes de l'appropriation, l'un appartenant au domaine de l'action (axe des traitements cognitifs ou des pratiques), l'autre au domaine de la réflexion (axe motivationnel, métacognitif ou métalinguistique).

Il y a deux approches complémentaires à préconiser dans un travail de remédiation. Il conviendrait de s'intéresser à la fois aux *processus cognitifs de bas niveau* (notamment les interactions entre le travail sur l'objet écrit et les processus cognitifs impliqués) et aux *processus cognitifs de haut niveau* (où l'accent est mis sur le sens et la réflexion du sujet sur ses pratiques et ses motivations et

sur la compréhension des structures de notre système d'écriture), dans la perspective où ces différents éléments sont en interaction constante et s'alimentent les uns les autres.

3.2 Une démarche particulière

Du fait d'une appropriation de l'Écrit propre à chacun et de la diversité des profils des personnes en difficulté sur l'Écrit, il n'est pas possible de concevoir une solution de remédiation unique et définitive, applicable à tous les individus et à toutes les situations. En revanche, un cadre et une démarche d'ensemble peuvent être préconisés en remédiation, dans un souci d'adaptation constant aux sujets rencontrés.

3.2.1 Quel cadre ?

L'apprenant est placé au centre des apprentissages. Tout au long de son parcours en remédiation, il est accompagné pour entrer dans une dynamique de construction et de mise en sens.

L'appropriation de l'Écrit a lieu tout au long de la vie du sujet. Il faut partir de l'idée qu'il n'y a pas de compétences zéro sur l'Écrit, d'où la nécessité de créer un cadre de confiance où chacun puisse s'exprimer, sans jugement : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à proprement parler (cadre de l'entretien clinico-critique), mais les idées apportées par chacun sont valorisées et discutées.

Vignette 1 : Lors d'un entretien avec Emmanuel (6 ans, scolarisé en CP), ce dernier refuse d'écrire, sous prétexte qu'il ne sait pas faire. Après plusieurs sollicitations l'incitant à marquer ce qu'il les pense, il se décide à produire quelque chose. Si sa production n'a pas de sens au premier regard, nous insistons sur le fait qu'il connaît beaucoup de lettres et leur valeur sonore, qu'il sait écrire de petits mots familiers... Ne se sentant pas jugé mais encouragé à poursuivre, il se montrera alors capable d'expliquer comment il s'y prend pour écrire : il écoute, prend les lettres de son prénom et les mélange pour avoir quelque chose de différent.

Ainsi, l'apprenant est invité à toujours expliciter ses réponses, l'approche métacognitive permettant de faire émerger la réflexion et favorisant la prise de conscience de son raisonnement et de ses compétences et la confiance en soi. Le conflit (socio-) cognitif tient aussi une place importante. La remédiation peut ainsi avoir lieu en groupe ou individuellement. Les conflits amenés ne doivent pas être trop déséquilibrants (privilégier alors une certaine homogénéité dans le groupe), pour que les savoirs nouveaux puissent être intégrés aux savoirs antérieurs.

Vignette 2 : Trois jeunes adolescents d'un IME¹ sont occupés à écrire une lettre (travail sur les représentations et fonctions de l'Écrit). A plusieurs reprises, ils s'interrogent sur la façon d'écrire un mot et sont en désaccord (ils n'entendent pas le même son ou ne le transcrivent pas de la même façon). Avec un étayage suffisant (favorisation de l'expression, valorisation des idées, questionnement du psychologue « qu'est-ce que tu en penses ? comment tu fais pour le savoir ? »), ils peuvent exposer leurs avis, tenter d'apporter des arguments (par comparaison avec d'autres sons, d'autres mots), jusqu'à se mettre d'accord sur la bonne correspondance.

L'entretien mené dans le cadre du diagnostic contribue à l'établissement de ce cadre. C'est aussi dans ce temps qu'ont pu s'exprimer difficultés, compétences et besoins du sujet. Ce travail sert de base à la co-construction d'objectifs de remédiation entre l'apprenant et le psychologue. Ces objectifs sont à la fois ambitieux (suffisamment motivants), mais atteignables (le sujet doit pouvoir se rendre compte de sa progression) et peuvent être réajustés au fil de la remédiation. Les objectifs des activités doivent toujours être mentionnés pour que l'apprenant puisse mettre du sens sur ce qu'il fait et se situer dans son parcours de remédiation.

Vignette 3 : Habib, 47 ans, suit une remise à niveau en français. Ses objectifs consistent à réapprendre à lire-écrire, notamment de la poésie. Au vu de ses difficultés comme de ses motivations, un travail progressif mêlant conscience phonologique, discriminations de sons,

¹ Institut médico éducatif

correspondances phonographiques est entrepris sur les poèmes (planifications d'idées, rimes...). Petit à petit, Habib est capable de revenir sur ses productions, de se corriger et de prendre conscience des progrès réalisés.

La remédiation s'appuie sur ce que le sujet sait déjà, les stratégies déjà mises en place, pour aller vers un élargissement de ses représentations et de ses connaissances.

Vignette 4 : Quand elle lit, Mélis (6 ans, CP) ne s'appuie que sur l'initiale des mots qu'elle extrait correctement avant d'inventer la suite du mot. Nous travaillerons avec elle sur ses stratégies d'identification de mots, lui proposant notamment des mots commençant par la même initiale pour qu'elle puisse mettre en place de nouvelles stratégies (travail d'identification/différenciation à partir d'unités de plus en plus complexes).

3.2.2 Pour quel public ?

La remédiation sur l'Écrit peut être proposée à toute personne en difficulté sur l'Écrit, mais une bonne connaissance du public rencontré s'impose. Le diagnostic initial permet d'obtenir des renseignements sur le sujet, sa situation, son parcours (langue de scolarisation, parcours scolaire, parcours professionnel pour les adultes), ses centres d'intérêts...

Il apparaît nécessaire de prendre en compte les particularités des publics auxquels s'adresse la remédiation. Les objectifs de remédiation et les supports utilisés seront différents, notamment par rapport à l'âge du public rencontré, selon qu'il s'agisse d'enfants en début d'apprentissage, de jeunes en fin de scolarité ou ayant quitté l'école ou d'adultes insérés professionnellement ou en recherche de formation.

Vignette 5 : Quand Cassandra et Jean écrivent respectivement MS pour maison et MKN pour mécano, nous pourrions conclure que chacun utilise une écriture de type syllabique (une graphie pour une syllabe), nécessitant un type de remédiation identique. Mais Cassandra a 6 ans, elle est au CP, alors que Jean, 52 ans, n'a jamais été scolarisé. En dépit de difficultés semblables, tous deux nécessitent en fait une approche, des objectifs, des activités et des supports différents, adaptés à leur spécificité.

3.2.3 Quelles activités ?

Le diagnostic sur l'Écrit apparaît comme la première étape de la remédiation. Il est en effet indispensable de savoir où se situe la personne lors de la rencontre (avoir des repères sur ses difficultés, ses compétences et ses représentations de l'Écrit, connaître ses intérêts et ses motivations), pour établir ensuite conjointement des objectifs et un projet de remédiation. Les activités proposées en remédiation s'appuient directement sur ce diagnostic initial et sont donc adaptées au sujet.

Ces activités sont de difficulté variable (tenant compte du niveau à l'Écrit du sujet dont rend compte le diagnostic et des objectifs de remédiation fixés, voire des programmes scolaires officiels pour les personnes scolarisées). Elles suivent également une complexité progressive, sans être ni trop difficiles (le sujet doit pouvoir rencontrer des réussites), ni trop faciles (être motivantes, sans être infantilisantes, sources de conflit cognitif de juste niveau).

Vignette 6 : A l'IME, les trois adolescents sont engagés dans un travail portant sur la conscience phonologique et la sériation. L'écrit est apporté petit à petit, les activités de plus en plus complexes selon les avancées des jeunes : travail sur les sons à partir du bruit fait par des clochettes (identification/différenciation), identification de l'initiale puis de la rime d'un mot à l'oral (syllabe puis son), travail de correspondance à l'écrit sous forme de loto...

Ces activités sont aussi variées (type d'activité, supports utilisés) pour garder l'attention et la motivation des sujets.

Vignette 7 : Titouan (7 ans, CP) oppose un refus catégorique à l'idée d'écrire. Pourtant, il n'hésite pas à taper des mots sur le clavier d'un ordinateur. Nous utilisons cet intérêt pour le

mettre en confiance. Plus tard, nous lui proposerons de poursuivre sur un tableau blanc effaçable, avant qu'il ne se sente suffisamment à l'aide pour écrire sur des feuilles (noms sous l'image puis productions libres) et garder une trace de ses productions.

Ces activités sont aussi adaptées aux centres d'intérêts des sujets rencontrés, pour favoriser leur motivation et leur investissement dans les situations proposées. Il faut aussi veiller à rappeler le moins possible une représentation de soi négative ou une situation d'ordre scolaire source potentielle d'échec antérieur. De plus, les personnes en difficulté sur l'Écrit sont généralement entrées dans l'Écrit par les fonctions scolaires et administratives de l'Écrit, en survalorisant ce modèle. Il faut favoriser un autre investissement de l'Écrit (intérêt affectif, valorisation, types d'écrits), de nouvelles opinions et attitudes (sentiments, usages, jugements, attentes), comme points d'appui pour les apprentissages. Ces activités apparaissent suffisamment concrètes pour les sujets, construites autour de documents familiers, porteuses de sens pour eux et les plus proches possible de leur environnement (comme peuvent l'être les écrits sociaux).

Vignette 8 : Des adultes en formation professionnelle de maçon suivent en parallèle des cours de remise à niveau en français. Pour garder leur attention et favoriser leur motivation, un travail à l'écrit est conduit à partir de plans pour bâtir un mur : ils travaillent le vocabulaire à l'oral puis à l'écrit, grâce à ces supports concrets faisant sens pour eux et éveillant leur intérêt car ancrés dans une pratique professionnelle. De plus, les allers-retours entre réflexion et expérimentation semblent leur permettre une meilleure intégration de ces connaissances.

4. Une illustration : le cas de John

Les données qui vont suivre sont issues des résultats observés au DMA et des commentaires apportés par John lui-même au cours de l'entretien.

4.1 Anamnèse

Nous rencontrons John, alors qu'il vient d'être repéré en situation d'illettrisme au cours de la Journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD). C'est alors un jeune homme de 17 ans, scolarisé en 2^{ème} année de Métallerie en SEGPA² professionnalisante.

Lors de l'entretien mené dans le cadre du DMA, John nous apprend qu'il a suivi auparavant une scolarisation en CLIS³ puis en institut de rééducation. Ainsi, dans ses représentations, il ne conçoit pas avoir dépassé le niveau du CP⁴. Il fait aussi état de difficultés au niveau familial. Ses professeurs le décrivent comme *bon élève, appliqué et consciencieux*. John lui-même paraît satisfait. Il apprécie beaucoup le travail en atelier et les mathématiques, mais émet plus de réserves en français. Il mentionne alors des situations de gêne (stratégies d'évitement pour cacher ses difficultés, peur du regard extérieur, humiliation). Cela ne l'empêche pas d'avoir des projets de formation et d'insertion professionnelle, pour lesquels il sait devoir encore travailler.

4.2 Diagnostic initial à l'aide de l'outil DMA

Durant l'entretien et la passation du DMA, John n'a aucune difficulté à l'oral. Il n'a aucun mal à s'exprimer, ni à entrer dans les activités. Il témoigne par contre d'un grand manque de confiance en lui, ne se sentant jamais satisfait des résultats produits et se dévalorisant sans cesse. Ses résultats sont assez hétérogènes et montrent que John n'a pas investi tous les axes de la même façon. Sur le plan de la lecture-écriture, il témoigne de réelles compétences, mais les acquisitions restent fragiles.

² Section d'enseignement général et professionnel adapté

³ Classe d'intégration scolaire

⁴ Cours préparatoire

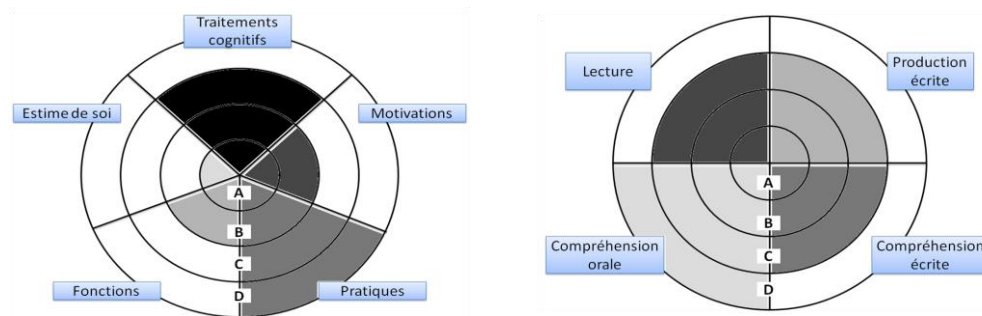


Figure 1 : Représentations des niveaux d'appropriation selon les 5 axes (à gauche) et des traitements de l'Écrit (à droite) suite aux résultats de John au DMA.

Niveau	% réussite	Groupe
A	0 – 20 %	À côté de l'écrit
B	20 – 40 %	Entrée dans l'écrit
C	40 – 80 %	Acquisitions fragiles
D	80 – 100 %	Efficace sur l'écrit

John a pleinement conscience du fait que l'écrit est partout et fait partie de la vie de tous les jours. Il l'utilise d'autant plus au quotidien qu'aucune contrainte n'est exercée (pas de norme scolaire, choix des mots possible, regard d'autrui sans jugement). Il est alors capable de faire passer un message suffisamment compréhensible à l'écrit ou de lire avec fluidité un texte court. Il fait part de pratiques régulières (lecture de journaux, écriture de lettres à sa copine) et mentionne aussi des usages et fonctions concrètes de l'Écrit (pour se repérer, pour faire les courses, pour mémoriser, pour comprendre, pour avoir un travail). Pourtant, ses représentations sur l'Écrit sont empreintes d'une lourde norme scolaire, où écrire reste une obligation, sans utilité. John rencontre majoritairement des difficultés quand l'information est peu connue (comme pour le traitement de pseudomots ou de mots irréguliers), ou demande un traitement particulier (faire des inférences en compréhension écrite). En lecture comme en production écrite, la majorité des erreurs concernent des confusions de phonogrammes (par proximité graphique ou phonologique). Les erreurs orthographiques sont aussi nombreuses (nombre, désinence verbale) et certaines viennent interroger le lien entre oral et écrit chez John (absence de segmentation lexicale, problèmes de liaison entre les mots). Ce dernier explique d'ailleurs très bien que quand il ne sait pas, il imagine le mot dans sa tête, l'écrit comme il entend, ou le découpe à l'oral pour le lire, même si la procédure par assemblage semble très fragile. John est aussi très vite submergé par les informations, montre qu'il connaît certaines règles (orthographiques, grammaticales), en disant sa difficulté à les appliquer simultanément. Mais la plus grande barrière reste son manque de confiance en lui et la survalorisation de la norme scolaire. Il ne fait état que de difficultés, qu'il cherche à cacher aux yeux des autres, sans parvenir à reconnaître des compétences ou à s'attribuer le mérite de ses bonnes notes en classe. Il montre par contre une réelle motivation pour progresser et améliorer son niveau scolaire.

4.3 Pistes de remédiation proposées

En s'appuyant sur le diagnostic établi, plusieurs pistes de travail peuvent être abordées avec John dans une perspective de remédiation.

L'accompagnement en remédiation doit avant tout être centré sur ses demandes et la compréhension de ses attentes et besoins. Pour John, l'objectif principal est de travailler l'orthographe pour écrire sans faute et ne plus avoir honte devant les autres.

Avec son accord, nous lui proposons de découper ce travail en plusieurs sous-objectifs, certains étant atteignables à court terme, d'autres participant d'un travail de fond :

- *Avoir plus confiance en soi, être capable de reconnaître ses compétences et ses progrès* : faire régulièrement le point sur ce qui a été construit et ce qui pose problème (présenter notamment les objectifs des activités à chaque début de séance, faire un bilan en fin de séance, suivre pas à pas et constater les avancées du travail réalisé) ;
- *Intégrer un groupe* : si les premières séances de remédiation peuvent être envisagées individuellement pour rassurer John, ce dernier devra peu à peu être intégré dans un groupe pour se confronter au regard de l'autre, discuter des idées contenues dans un texte, favoriser l'explicitation et l'échange de stratégies ;
- *Élargir son vocabulaire et consolider le rapport phonie/graphie* (conscience phonologique et phonographique) : pouvoir lire un texte court, comme peuvent l'être les articles de journaux ou de magazines correspondant aux centres d'intérêts de John, se confronter à l'orthographe des mots rencontrés (travail sur les irrégularités de la langue) et pouvoir réutiliser ces connaissances à l'écrit ;
- *Trouver une utilité et construire du sens autour des activités de lecture et d'écriture* en modifiant ses représentations sur l'Écrit : travail à partir des pratiques (légitimes ou non) et fonctions mentionnées par John pour essayer de mieux comprendre leur intérêt et en découvrir de nouvelles ;
- *S'autoriser à écrire*, en se décomplexant face à l'Écrit et en tentant de dépasser la norme scolaire : varier les situations proposées (situations papier/crayon ou ordinateur, apprécié des jeunes et permettant de se dégager des aspects graphiques liés à l'écriture scripturale) ; varier les supports (journaux, magazines, plans, ou tout autre document rencontré dans le quotidien de John) ; une activité autour du rapport au destinataire semble aussi intéressante : écrire un texto à un ami (écriture phonographique), une carte à sa copine (choix des mots), une lettre de motivation à un employeur pour demander un stage, pour voir les distinctions qui sont faites par John, l'aider à verbaliser ce à quoi il fait attention et lui permettre de consolider ses acquis.

5. Conclusion et perspectives de recherche

Le travail en remédiation sur l'Écrit proposé ci-dessus ne fait qu'esquisser certaines pistes de remédiation, en tenant compte d'un cadre et d'un contexte théorique donné (celui de l'appropriation de l'Écrit). Des résultats plus approfondis seront prochainement disponibles. En effet, ce travail se poursuit actuellement dans le cadre d'une recherche transverso-longitudinale plus large, conduite auprès d'enfants du CP au collège (CP, CE2, CM2, 5^{ème}), allant d'une difficulté à entrer dans les apprentissages à un échec d'appropriation de l'Écrit pouvant soulever la question de l'illettrisme.

Les hypothèses de recherche portent à la fois :

1. *Sur des aspects diagnostiques* liés au DMA, en tant qu'outil suffisamment sensible pour mettre en évidence et affiner difficultés, compétences et représentations sur l'Écrit des élèves et permettant également d'établir des profils sur l'Écrit.
2. *Et sur l'intervention reméditative*, en appui sur les profils précédemment établis, tout en postulant l'existence d'un lien entre les axes de l'appropriation et leur façon de se mettre en mouvement selon l'angle abordé en remédiation, avec la nécessité de travailler sur les processus de bas et de haut niveau pour des résultats efficaces et durables.

6. Références et bibliographie

Bellano, D. (1997). Modélisation de la remédiation cognitive opératoire. *Rivista di Psicologia*, 1, 1-17.

- Besse, J.-M., De Gaulmyn, M.-M., Ginet, D., & Lahire, B. (1992). *L'« illettrisme » en questions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Paire, K., Petiot-Poirson, K., & Petit Charles, E. (2004). *Évaluer les illettrismes – Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*. Paris : Retz.
- Clavel, B. (1996). *Étude de la construction de la langue écrite : Analyse des paliers d'équilibration fonctionnels dans la remédiation cognitive opératoire*. Lyon : Mémoire de DEA en psychologie cognitive non publié, Université Lyon 2.
- Coulet, J.-C. (1999). *Éduquer l'intelligence*. Paris : Dunod.
- Debray, R. (1989). *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*. Paris : Eshel.
- Demily, C., & Franck, N. (2008). Cognitive remediation: a promising tool for the treatment of schizophrenia. *Expert review in Neurotherapeutics*, 8(7), 1029-1036.
- Dolle, J.-M., & Bellano (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas : Diagnostic et remédiations*. Paris : Éditions du Centurion.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Higelé, P. (1997). *Construire le raisonnement chez les enfants : analyse critique des exercices*. Paris : Retz.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.
- Medalia, A., & Choi, J. (2009). Cognitive remediation in schizophrenia. *Neuropsychology review*, 19(3), 353-364.
- Paour, J.-L., & Cèbe, S. (1999). Le mouvement de l'éducation cognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Dir.), *Métacognition et éducation* (pp. 107-139). Bern : Peter Lang.
- Sorel, M. (1987). L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? *Éducation permanente*, 88/89, 7-22.