



HAL
open science

En quoi un travail spécifique de l'élaboration d'images mentales avec des élèves de CLIS 1 peut-il aider à enrichir et à réinvestir le stock lexical ?

Isabelle Le Carluer

► To cite this version:

Isabelle Le Carluer. En quoi un travail spécifique de l'élaboration d'images mentales avec des élèves de CLIS 1 peut-il aider à enrichir et à réinvestir le stock lexical ?. Education. 2009. dumas-00700106

HAL Id: dumas-00700106

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00700106>

Submitted on 22 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
D'une part

et
M^{me} Melle M^{lle} LE CARLUER Isabelle
né(e) le 04/10/1980
à CAMBRAI
d'autre part.

Objet du présent contrat :

Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré

M^{me} Melle M^{lle} LE CARLUER Isabelle

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est ² *En quoi un travail spécifique de l'élaboration d'images mentales avec des élèves de Plin 1 peut-il aider à enrichir et à réinvestir le stock lexical?*

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre ³:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.
De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

¹ Rayer la mention inutile et compléter.
² Compléter.
³ Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à *Lille* le *07/04/09*

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
La Responsable Pédagogique du Site IUFM de Lille,



Christine Desmaret

L'auteur⁴,

Le Carlier Isabelle


⁴ Signer.

Site IUFM de Lille

Rue du Mal Assis

BP 87

59006 LILLE Cedex

Tel : 03 20 10 54 00

Fax : 03 20 10 54 01

Site web : www.lille.iufm.fr

LE CARLUER Isabelle
CAPA-SH option D

**En quoi un travail spécifique de
l'élaboration d'images mentales avec des
élèves de CLIS 1 peut-il aider à enrichir et à
réinvestir le stock lexical ?**



IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq



000000184241

Année scolaire 2008/2009

SOMMAIRE.

Introduction	p.1
1. <u>Éléments théoriques.</u>	p.3
1.1.Présentation de la CLIS.	p.3
1.2.Les élèves de la CLIS.	p.4
1.3.Définition des notions.	p.8
1.3.1. Stock lexical.	p.8
1.3.2. Représentations, images mentales.	p.11
1.3.3. Rapport entre lexique et images mentales.	p.14
1.4.Hypothèses.	p.16
2. <u>Éléments de pratique</u>	p.17
2.1. Evaluations diagnostiques.	p.17
2.1.1. Le quoi de neuf.	p.17
2.1.2. Les devinettes.	p.19
2.1.3. Dans les autres domaines : exemple de la découverte du monde.	p.19
2.1.4. Les items lexicaux du O-52.	p.20
2.1.5. L'épreuve de désignation d'image du TVAP.	p.21
2.2. Travail sur la médiation de l'enseignant dans l'apprentissage.	p.22
2.3. Activités mises en place sur le lexique et la représentation mentale en classe. p.23	
2.3.1. Les banques d'images.	p.23
2.3.2. Les cibles sémantiques.	p.25
2.3.3. L'évocation mentale.	p.27
3. <u>Bilan et perspectives.</u>	p.28
Conclusion.	p.30
Bibliographie.	
Annexes.	

INTRODUCTION

« Le langage est la meilleure arme qu'on ait trouvé pour négocier sa place dans le monde. »

Laurent Cantet.

Etant enseignante dans la même école depuis trois années à la sortie de l'IUFM, je me retrouve face à un public d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers presque spécifiques à chacun. J'ai toujours souhaité travailler dans le spécialisé mais entre la pratique et la théorie, les idéaux et la réalité, il existe un large fossé qui n'est pas facile à franchir. Il faut parfois revoir à la baisse ses ambitions de réussite pour l'ensemble des élèves et dans la totalité des domaines étudiés à l'école primaire et se centrer essentiellement sur leurs besoins éducatifs particuliers. Le rythme d'apprentissage de chacun est à prendre en considération, le vécu aussi : pourquoi tel ou tel élève arrive-t-il en classe ? Quels sont ses acquis sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour avancer ? Quel est son ressenti par rapport à l'école ? Tout ce travail d'approche et de mise en confiance est essentiel, les élèves n'arrivent pas en classe vides de tout apprentissage, expérience, angoisse, souvenir d'école positif ou négatif. Il est alors important d'entourer les élèves et leur famille, grâce au travail d'équipe, quand ils quittent le cursus scolaire « ordinaire ». Ce changement d'orientation n'est pas toujours bien vécu et je dis souvent aux parents que leur enfant passe de « l'ordinaire » à « l'extraordinaire ». Ma vision est peut-être un peu utopique mais pour progresser et reprendre goût au travail et à l'effort, il me semble essentiel de faire ressentir à ces élèves qu'on croit en eux et en leurs potentialités sans pour autant, bien sûr, les enfermer dans un cocon, leur proposer des activités trop simples, faire à leur place ou éliminer toute frustration.

En début d'année, quand les élèves ne forment encore qu'un bloc et que les besoins de chacun ne sont pas encore bien définis, les apprentissages et les activités se ressemblent beaucoup pour tous. Puis, au fil des jours, l'enseignant adapte son travail à chacun, petit à petit, tout le monde trouve sa place, il y a des journées avec et des journées sans...

Dans ma pratique de classe, je donne une place importante à l'oral pour deux raisons : d'une part, les élèves ont pour la plupart des difficultés à prendre la parole de manière efficace, à transcrire leur pensée et leurs idées en mots, d'autre part, comme le stipule le bulletin officiel du 19 juin 2008 sur les programmes d'enseignement de l'école primaire :

« Les élèves doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral [...] pour communiquer dans un cercle élargi. ».

J'ai pu constater que la prise de parole était difficile, les commentaires, remarques et interventions rares, le discours pauvre, peu construit et inadapté en toutes circonstances à l'oral. J'ai d'abord pensé à de l'introversiion, un manque de confiance en soi mais au bout de deux années scolaires passées ensemble, un climat de confiance s'installe et la prise de parole n'en devient pourtant pas plus aisée. Donner son avis, expliciter son raisonnement, décrire une image en relation duelle avec l'enseignant ou en petit groupe de trois ou quatre élèves restent ardu.

J'ai donc alors pensé que la difficulté à l'oral venait peut être en partie de la pauvreté du lexique. L'objectif a donc été alors d'enrichir le vocabulaire de mes élèves puisque « par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité [...] à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, [...] et à s'exprimer de façon précise à l'oral. » Les nouveaux mots étaient compris mais peu ou pas réemployés à l'oral par les élèves. Je me suis alors questionnée sur la mise en mémoire de ce vocabulaire : est-ce que les élèves mettaient en place un réseau sémantique bien organisé avec des images mentales propres et efficaces ? Est-ce que les mots nouvellement appris leur évoquaient une représentation mentale qui les aiderait à les réutiliser de manière appropriée ?

Mon questionnement est alors devenu : **En quoi un travail spécifique de l'élaboration d'images mentales avec des élèves de CLIS 1 peut-il aider à enrichir et à réinvestir le stock lexical ?**

Ce mémoire professionnel se compose de trois parties : tout d'abord une partie qui consiste à présenter la clis et les élèves concernés et à définir les termes de la problématique, puis une seconde sur les éléments de pratique mis en place afin de tenter de répondre au questionnement, d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de travail et enfin une troisième partie présentant un bilan sur le sujet et les perspectives possibles à envisager.

1. Eléments théoriques.

1.1. Présentation de la CLIS.

L'école Honoré de Balzac est une école primaire de centre ville. Elle comprend une partie maternelle et une partie élémentaire qui regroupent à elles deux douze classes. En maternelle, au rez-de-chaussée, il y a quatre classes : la classe des tous petits / petits (2 à 3 ans), celle des petits / moyens (3 à 4 ans), deux classes de moyens / grands (4 à 5 ans). A cheval entre le cycle 1 et le cycle 2, il existe une classe de grande section / classe préparatoire. Puis viennent à l'étage, les sept classes d'élémentaire : une classe préparatoire, un cours élémentaire 1, un cours élémentaire 1 et 2, un cours élémentaire 2 et cours moyen 1, deux classes de cours moyen 1 et 2 et la classe d'intégration scolaire.

La classe d'intégration est une CLIS 1 qui a pour vocation d'accueillir des élèves « présentant des troubles des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement... ».¹ Il s'agit donc d'élèves considérés comme présentant une déficience intellectuelle mais dont le comportement est compatible avec les apprentissages : « L'élève admis en clis doit , d'une part, être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie dans un établissement scolaire, d'autre part, avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec les enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collective »².

De manière générale, les objectifs de la CLIS sont :

- La remise en confiance après des échecs scolaires plus ou moins importants.
- Le travail de l'attitude scolaire, de l'écoute, de l'attention, de l'autonomie.
- La restauration de l'image positive de soi.
- Le plaisir d'être ensemble, le plaisir de venir à l'école.
- **La levée des inhibitions au niveau de la communication (expression orale).**
- Les apprentissages avec prise en charge individualisée (travail sur les émergences pour que l'élève reprenne confiance en lui).

¹ Circulaire du 30.04.2002 – BO n°19 de mai 2002 abrogeant la circulaire du 18.11.91.

² BO n°19 du 9 mai 2002, p.1270.

- La réintégration progressive souvent partielle en milieu scolaire ordinaire (accompagnement par l'assistant d'éducation ou AVS si nécessaire pour renforcer les chances de réussite des élèves).
- La préparation à l'intégration. L'enseignante s'assure du bon déroulement des intégrations en effectuant un suivi et une remédiation. Elle s'adapte et répond aux demandes des collègues (reprendre un travail, revoir une notion, fabriquer avec l'élève un outil...).

Les profils d'élèves qui peuvent bénéficier de l'orientation en CLIS 1 sont très disparates. L'effectif de la CLIS pour cette année scolaire 2008/2009 est de 13 élèves, un nouvel élève a été accueilli dans la classe à la rentrée des vacances de Noël. D'ordinaire, une clis accueille au maximum 12 élèves mais un élève est intégré à temps plein dans une classe ordinaire et une autre élève bénéficie d'une alternance IME / clis ce qui a permis d'accepter un enfant supplémentaire dans l'effectif de la classe.

1.2. Les élèves de la CLIS.

La classe accueille 13 élèves nés entre 2002 et 1997 :

- 1 élève de 2002.
- 2 élèves de 2000.
- 2 élèves de 1999.
- 2 élèves de 1998.
- 6 élèves de 1997 avec une orientation à poser cette année.

Quatre d'entre eux ont été inscrits en début ou en cours d'année. L'effectif classe regroupe 3 filles et 10 garçons. Ils présentent tous un retard scolaire associé pour certains à des difficultés relationnelles, des troubles du comportement ou de la personnalité. Tous les élèves présentent des difficultés d'apprentissage. Une enfant, Justine, est reconnue comme ayant des troubles envahissant du développement (TED). Deux élèves bénéficient de l'intervention d'un assistant de vie scolaire (AVS) : Antoine à mi-temps (12 heures) et Justine à temps plein (24 heures). Un assistant d'éducation est également présent dans la classe à mi-temps.

Tous les élèves de la clis présentent des besoins éducatifs particuliers, l'enseignant spécialisé recherche pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et

sociaux en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins de chacun³.

Il apparaît donc nécessaire de présenter maintenant chacun des élèves de la clis en précisant leurs difficultés, leurs besoins notamment par rapport à la problématique.

- **Kelly (11 ans)** est en clis depuis 4 ans, elle vient de l'IME et bénéficie encore d'un suivi à l'IME. Kelly souffre d'un retard mental léger mais cette année, on remarque des progrès dans le domaine non verbal. La coordination visuo-motrice est atteinte, la mémoire immédiate et la mémoire de travail sont déficitaires. Il existe un retard langagier associé à des problèmes de bégaiement quand Kelly s'énerve ou ne trouve plus ses mots. Le lexique et la syntaxe sont pauvres, elle n'hésite pas à prendre la parole et s'exprime fort à propos mais le discours reste limité et répétitif : la représentation, l'abstraction restent difficiles. Kelly a cependant de bonnes capacités de synthèse, d'organisation et de structuration spatiale.
- **Jonas (11 ans)** est en clis depuis trois ans, il souffre aussi d'un retard mental léger. Il rencontre des difficultés dans les activités mettant en jeu la mémoire immédiate, la mémoire de travail, la coordination visuo motrice et grapho motrice. Les activités à l'écrit demandent beaucoup plus d'effort à Jonas que toutes les activités à l'oral et le mettent très souvent en échec alors que Jonas présente un bon niveau de raisonnement verbal, une bonne logique. La participation à l'oral est spontanée, le lexique est assez pauvre et cela limite beaucoup les interventions, les explications de Jonas.
- **Alexandre (9 ans)** vient d'arriver cette année en clis, il présente un retard global léger. Son attention est très fluctuante, il manque d'autonomie et d'assurance. Il a beaucoup de mal à s'organiser face au travail (manque de méthode, difficulté d'attention visuelle). Le niveau de vocabulaire d'Alexandre est correct, il faut cependant rester dans le concret, la participation à l'oral est fluctuante, il faut le solliciter pour obtenir une intervention en général très brève.

³ Bulletin officiel du ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche. Numéro spécial 4 du 26 février 2004 CAPA-SH et 2CA-SH.

- **Dylan (11 ans)** souffre d'un retard global mais beaucoup plus prononcé dans les domaines non verbaux. Sur un matériel non verbal, il rencontre des difficultés d'abstraction, il n'a pas accès à la représentation mentale, il n'arrive pas à planifier la tâche et son attention n'est pas soutenue. Dylan participe spontanément à toutes les activités orales, il a même du mal à laisser la parole aux autres, il a de très bonnes capacités langagières et a aussi de bonnes connaissances générales, culturelles et informationnelles. Le vocabulaire de Dylan est riche et varié, les interventions manquent parfois de pertinence et ne sont pas toujours dans le propos. Le vocabulaire n'est pas du tout réinvestit à l'écrit. Dylan éprouve de grandes difficultés à être attentif, à s'organiser, à rester centré sur une activité planifiée. Cette dispersion rend particulièrement pénible l'accès à une représentation complète et opérationnelle de la tâche à effectuer.

- **Jérémy (8 ans)** est arrivé en clis en cours d'année. C'est un élève avec un retard global modéré. Il accepte mal l'échec et a besoin d'être sans cesse rassuré. Il présente un grand retard lexical ainsi que des difficultés d'expression, de compréhension. Il a beaucoup de mal à s'organiser et à se structurer dans l'espace, de ce fait l'accès à la représentation mentale est très limité. Jérémy réussit bien dans les activités répétitives et automatisées. Il a besoin de concret et de repères visuels. Les interventions à l'oral sont très pauvres et souvent hors sujet.

- **Antoine (11 ans)** est en clis depuis 4 ans. Il présente un retard global modéré. Après un début difficile, il a pu se poser et adopter une attitude d'élève, reprendre confiance en ses compétences. L'attention d'Antoine reste cependant très fluctuante, il supporte très difficilement la contrainte, l'échec, la frustration. Un AVS le suit à mi-temps entre autres pour faciliter l'intégration. Il a besoin de concret pour raisonner et de consignes simples et explicites. Antoine a des capacités d'automatisation des apprentissages. Il rencontre des difficultés d'abstraction, de représentation mentale. Le lexique est très pauvre et la compréhension succincte.

- **Léa (11 ans)** bénéficie de la clis depuis 2 ans, elle souffre d'un retard léger mais est en progrès dans le raisonnement non verbal. La mémoire auditive immédiate et la mémoire de travail sont déficitaires ce qui pénalise la compréhension. L'expression de Léa est mal aisée, il existe un manque lexical important. Elle présente de bonnes compétences de

logique non verbale et des capacités d'automatisation des apprentissages. Léa a besoin de supports visuels et d'outils pour séquentialiser son travail.

- **Jason (9 ans)** est en clis depuis 2 ans, il montre un retard verbal très important. Ses compétences verbales sont très faibles alors que les compétences non verbales sont correctes. Jason a des difficultés à s'organiser et à se structurer dans l'espace. Les interventions à l'oral sont quasi inexistantes en groupe classe, cependant, Jason ose se lancer en petit groupe ou dans la relation duelle avec l'adulte. Le lexique est très pauvre et le discours répétitif.
- **Mathieu, (10 ans)** en clis depuis 4 ans, souffre d'un retard global non homogène. Il rencontre des difficultés langagières sur le versant expressif. Son organisation spatio-temporelle est déficitaire. Mathieu présente des capacités d'automatisation des apprentissages. La mémoire visuelle est meilleure que la mémoire auditive, il a besoin de repères visuels pour s'organiser dans le travail. Il prend volontiers la parole face aux autres, utilise des expressions qu'il a apprises par cœur et possède un vocabulaire peu étendu et imprécis.
- **Guillaume (10 ans)** est scolarisé en clis depuis 3 ans, il présente un retard léger non homogène. Il rencontre des problèmes pour s'organiser et se repérer dans l'espace. Des difficultés à mobiliser la mémoire de travail sont présentes peut être dues à une indisponibilité à traiter plusieurs informations. En effet, Guillaume est très angoissé face aux tâches à effectuer, face au changement. Les compétences verbales de Guillaume sont très bonnes, son vocabulaire est riche mais la participation à l'oral est freinée par l'angoisse. Guillaume a besoin de supports, de démarches pour rendre les apprentissages moins anxiogènes et ainsi éviter un blocage.
- **Léo (8 ans)** est arrivé en clis cette année. Il présente un retard mental léger, souffre de migraines violentes et fréquentes qui entraînent des absences répétées. Léo n'a toujours pas développé une attitude scolaire compatible avec les apprentissages, il est très fatigable, son attention est fluctuante, il ne travaille qu'en présence de l'adulte. Les activités en autonomie sont donc très limitées et la compréhension de consignes difficile. Léo a beaucoup de mal à se repérer dans le temps et dans l'espace. La participation à l'oral est quasiment inexistante, le vocabulaire pauvre. Léo réussit bien les activités

proposées avec l'aide de l'adulte mais ne transfère pas ses connaissances à d'autres exercices du même type, il ne généralise pas, ne conceptualise pas et reste dans le concret et la manipulation.

- **Justine (6 ans)** est en clis depuis le début de l'année scolaire, c'est une enfant souffrant de troubles envahissant du développement. Son temps de scolarisation a été revu en novembre 2008 en raison de crises violentes et fréquentes, Justine quitte l'école à 15h15 après la récréation de l'après-midi, elle ne mange pas à la cantine, bénéficie de la présence d'une AVS à temps plein. Depuis peu, Justine est suivie par le SESAD TED (Service Educatif de Soins A Domicile). Elle présente des troubles de l'attention, des troubles du comportement et ne verbalise pas. Un « coin apprentissage » a été aménagé dans la classe où Justine travaille seule avec son AVS, elle rejoint ses camarades pour les activités collectives. Les besoins de Justine concernent l'autonomie et la communication avec les autres. Pour cela, un travail autour de pictogrammes a été entrepris : elle est capable de les reconnaître (pictogramme-image / pictogramme-mot), de les associer, de construire des phrases avec. L'accès au sens est cependant difficile à évaluer, la réussite aux activités pouvant être due à une bonne compréhension et utilisation des pictogrammes ou à une bonne mémoire visuelle.

1.3. Définition des notions.

1.3.1. Stock lexical.

Avant de pouvoir dire qu'un élève possède peu de mots, il faut connaître la définition du lexique et les étapes de son acquisition de manière générale.

Dans un dictionnaire usuel⁴, « lexique » renvoie à la définition suivante : « ensemble des mots d'une langue ». Le terme de vocabulaire renvoie à la même définition : « ensemble des mots d'une langue ou ensemble des termes que connaît quelqu'un ». La définition du lexique par M. Kail et M. Fayol⁵ unie les deux termes : le lexique correspond à l'ensemble de mots, d'unités formant le vocabulaire d'une langue. Le vocabulaire est en quelque sorte les réalisations effectives du lexique, le lexique est donc la somme des vocabulaires utilisés (par

⁴ Dictionnaire universel de poche. Hachette Livre et Librairie Générale Française, 1993.

exemple le vocabulaire scolaire, le vocabulaire sportif...). « Vocabulaire » et « lexique » sont donc deux concepts étroitement liés. Les deux termes pourront donc être cités de manière identique et désigneront le panel des mots utilisés à bon escient par tel ou tel élève.

L'acquisition du lexique est un processus de longue haleine qui s'étend sans doute sur toute la durée de la vie d'un individu. Il n'y a que les langues mortes dont le lexique semble arrêté par le temps, la langue tant qu'elle est vivante crée des mots (on parle de néologismes) Le lexique français comporte environ 200 à 250 000 mots⁶. Il est donc impossible d'acquérir ou de faire acquérir la totalité du lexique, on répond aux premières nécessités de la vie avec 2 à 3000 mots. La période cruciale pour la constitution du lexique se situant aux alentours de 2 ou 3 ans. Les premiers mots apparaissent, en moyenne, vers 11 mois, le développement du vocabulaire de production est en retard de plusieurs mois par rapport à celui du vocabulaire de compréhension ; en effet, des études ont pu montrer que dès 8 à 10 mois, l'enfant montre des signes de compréhension et même une certaine capacité de représentation. On parle aussi de vocabulaire passif qui renvoie à l'ensemble des mots reconnus et compris par l'individu mais qui ne sont pas utilisés dans le discours.

Le développement du vocabulaire n'est pas un processus linéaire : le vocabulaire se développe d'abord lentement puis il explose littéralement. Entre 18 et 20 mois, l'enfant apprend 4 à 10 mots nouveaux par jour, on parle alors d'explosion du vocabulaire. C'est une phase productive avec l'apparition de combinaisons de mots. L'enfant prend conscience que toute chose peut être nommée, il fait des progrès également dans la capacité de catégorisation (toute chose appartient à une catégorie). Pour apprendre une information nouvelle, il faut l'inclure dans une somme d'informations connues, l'individu catégorise pour réduire la complexité du monde qui l'entoure.

Durant cette période d'explosion langagière, les mots sont accumulés un à un dans le lexique, il y a alors une relation entre une forme sonore et un référent.

Le lexique est un vrai système qui se compose (accumulation de mots) puis se recompose (réorganisation qualitative avec les capacités de catégorisation qui évoluent). Le lexique est structuré : il y a des éléments avec une fonction pragmatique (« non », « allo »... autrement dit des items para lexicaux), des noms qui désignent des objets animés ou

⁵ L'acquisition du langage de M. Kail et M. Fayol, le langage en émergence de la naissance à 3 ans volume 1 aux éditions PUF psychologie et sciences de pensée, octobre 2007.

⁶ « Ils manquent de vocabulaire ! » de Jean Pol Rocquet, février 1998, CDDP Marne.

inanimés avec donc une fonction référentielle, des verbes et des adjectifs avec une utilité prédicative et enfin des mots fonctionnels tels que les déterminants ou encore les pronoms. La classe des noms est plus simple à constituer et plus facile à identifier, ils réfèrent à des entités perceptives distinctes. A 2 ans, les quatre catégories de mots occupent à peu près la même part du lexique puis dans la production, les prédicats et les mots fonctionnels vont dominer. Il existe bien sûr une variabilité interindividuelle dans la composition du lexique, certains enfants auront plutôt un style référentiel (utilisation de noms) alors que d'autres adopteront un style expressif avec des expressions des phrases entendues et retenues.

L'enfant emmagasine une quantité importante de mots, en effet, à 6 ans, en moyenne, il possède 10 000 mots (un adulte moyen en aura plus de 30 000). Ce développement quantitatif ne suffit pas, il faut acquérir aussi le sens des mots, la formation des concepts pour avoir à sa disposition un lexique efficace. Quand on décide que tel ou tel élément vont ensemble pour certaines raisons, on forme un concept. Puis, le concept va se préciser, s'objectiver avec le temps⁷.

Au départ, on pourra noter des erreurs dans l'utilisation des mots : un mot pourra être utilisé de manière restreinte, en lien avec le contexte, une situation spécifique (« les chaussures » renvoie juste à celles de maman) ou inversement le mot sera employé de façon trop large (« le chat » est dit pour toutes les bêtes à quatre pattes par exemple). Puis, chaque mot rencontré devra contraster en signification avec les autres mots déjà connus, l'enfant comprendra qu'il existe toujours une forme linguistique conventionnelle pour faire référence à une entité. Le premier vocabulaire est dit référentiel c'est-à-dire intéressé par les objets. Puis, l'acquisition de nouveaux mots permettra d'enrichir les définitions de mots déjà utilisés.

La construction du lexique se fait à partir de l'expérience du monde, des représentations autour d'événements importants et répétés (le bain par exemple). Puis au fur et à mesure, l'enfant individualise les personnes et les objets ce qui rend alors possible la décontextualisation des mots et la prolifération des concepts. On note donc l'importance de l'environnement et des expériences de l'enfant, les routines sociales favorisant l'émergence des premiers mots.

⁷ L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école de Britt-Mari Barth, actualités des sciences humaines RETZ, Paris, 1987.

Pour beaucoup d'enfants, et de manière normale, l'acquisition du vocabulaire n'est pas un processus croissant et continu : la phase de croissance peut être lente chez certains, rapide pour d'autres, il peut exister aussi des phases de régression.

1.3.2. Représentations, images mentales.

« La représentation mentale est un acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit. On peut aussi bien se représenter un objet, une situation, une scène réelle ou imaginaire qu'un concept, un sentiment, un affect... »⁸

En psychologie, les représentations renvoient à l'ensemble de connaissances ou de croyances encodées en mémoire et que l'on peut extraire et manipuler mentalement. Ce ne sont pas de simples petites étiquettes mentales qui nous servent à décrypter notre environnement mais elles sont utilisées aussi pour communiquer avec autrui, rêver, imaginer, planifier, orienter nos conduites⁹. Les représentations sont construites à partir de la réalité, de l'expérience de l'individu et de ses connaissances. Elles nous permettent d'intérioriser le monde extérieur, elles sont réactualisées en fonction des représentations antérieures et sont différentes selon les individus. La notion de représentation mentale englobe les représentations matérielles (c'est-à-dire celles que nous pouvons montrer, par exemple sur une feuille) et les représentations naturelles ou mentales. La représentation mentale peut donc prendre plusieurs formes : langagière, imagée, olfactive, spatiale, auditive... La représentation imagée ou image mentale est la forme la plus courante et la plus étudiée. A son époque, Aristote, philosophe grec, disait déjà que l'âme ne pouvait pas penser sans image. Les images mentales sont également multi sensorielles (olfactives, auditives, tactiles, gustatives et pas seulement visuelles). Plus une image est multi sensorielle, plus elle est forte.

Selon Jean Piaget (1896-1980) connu pour ses travaux en psychologie du développement, les images mentales qui sont une des manifestations de l'apparition de la pensée symbolique¹⁰ aux alentours de 2 ans, correspondent à la vision intériorisée d'un objet, d'une action. Il distingue deux sortes d'images mentales : celles qu'il appelle les images reproductrices qui

⁸ Psychologie de la compréhension du langage de J.P. Rossi ouvertures psychologiques De Boeck, 2008.

⁹ Sciences humaines n°128 de juin 2002 sur les représentations mentales.

¹⁰ La fonction symbolique est la capacité à se représenter ou à représenter les choses à l'aide de signes, de symboles. Elle est impliquée dans le langage, dans le dessin, dans le jeu symbolique, dans l'imitation différée. Elle nécessite le développement de l'image mentale.

évoquent les personnes ou les objets absents et les images anticipatrices pour concevoir des situations nouvelles.

Pour Henri Wallon (1879-1962), psychologue français, les images mentales apparaissent dès le stade sensori-moteur, elles sont encore très simples. Jerome Bruner, psychologue américain, stipule lui qu'elles sont liées à l'acquisition du langage pendant le stade sensori-moteur également et qu'elles évoluent selon le développement de l'enfant.

Bruner décrit trois systèmes parallèles pour appréhender et coder l'information :

- Le mode sensori-moteur : « *on fait* ». L'information passe par l'action, connaître, c'est d'abord agir. On perçoit les données par les sens. On a alors des représentations sensori-motrices dans les muscles.
- Le mode visuel : « *on voit* ». On se représente quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action devient une image mentale.
- Le mode symbolique : « *on dit* ». Les représentations mentales deviennent des représentations abstraites (des mots). Les choses qui nous entourent sont représentées par des symboles : un mot ne désigne pas son signifié du doigt et ne ressemble pas à une image.

La principale qualité d'une représentation mentale est sa cohérence : comprendre un message verbal, c'est être capable d'élaborer une représentation cohérente de son contenu. La formation des images mentales nécessite l'absence ou l'éloignement de l'objet dans le temps et dans l'espace, il faut également avoir conscience que l'image créée est différente de la réalité. La réalité est transformée : ce n'est pas l'image directe mais un codage et une représentation personnelle, subjective à partir d'une information objective. Les images possèdent très souvent une coloration affective : en effet, pour imaginer, il faut déjà avoir une expérience des choses qui nous entourent.

Les représentations mentales ne sont pas stables, elles sont en continuelle réorganisation car elles dépendent des apprentissages, de l'histoire de l'individu, du contexte. Elles peuvent évoluer par enrichissement ou par détérioration. Nous conservons en nous des traces des échanges avec l'environnement qui donne d'une part des représentations individuelles et d'autre part, des représentations collectives. Chacun code, stocke et déclenche ses propres images selon une stratégie qui lui est particulière.

Un mot, un objet rencontrés sera mis en mémoire : d'abord, il sera encodé puis stocké. L'individu confronté à nouveau à cet item pourra s'en rappeler et le reconnaître par la suite. Toute représentation mentale est le résultat d'un codage. Allan Paivio, professeur de psychologie,¹¹ parle d'un double codage : les mots abstraits seraient codés sous forme verbale et les mots concrets du vocabulaire à la fois sous forme verbale et sous celles d'images mentales. Il est de plus en plus admis qu'une part de nos pensées est traitée sous forme d'images et non de mots. Stephen Kosslyn, psychologue américain, propose en 1980 une théorie : les représentations mentales seraient inscrites en mémoire à long terme sous forme conceptuelle puis activées en mémoire de travail, elles deviendraient alors modales : langagières ou imagées selon les besoins. Selon lui, les enfants utiliseraient plus l'image que les adultes. On parle de représentations imagées ou analogiques et de représentations langagières ou non analogiques. L'image mentale est une représentation imagée en opposition avec la forme verbale, elle est différente de mots, c'est une représentation personnelle non collectivement partagée.

Une information passée et stockée dans la mémoire à long terme d'un individu est prête à être mobilisée et utilisée toujours et dans d'autres contextes : on parle de généralisation. Cependant, les images mentales ne s'installent que si elles sont utilisées. L'imagerie mentale est très fugace et fragile, elle nécessite la mise en jeu d'autres processus tels que l'attention sélective, l'attention soutenue et l'inhibition.

Les représentations mentales sont donc organisées, stables, utiles et vivantes. Elles sont organisées car on identifie toute chose par ressemblance à un prototype de référence (théorie des prototypes élaborée dans les années 70 par Eleanor H. Rosh, psychologue américaine), stables car planifiées autour de pôles de référence, de points d'ancrage très stables (sinon, nous changerions sans cesse d'avis), utiles car elles orientent nos intentions et nos projets (une grenouille sera un objet de curiosité pour un enfant et un objet d'étude pour un savant) et vivantes car toute représentation en passant d'un cerveau à un autre est soumise à un processus de filtrage cognitif qui déforme et réinterprète les informations échangées. Les représentations, bien qu'elles possèdent un point d'ancrage stable, sont tout de même changeantes au cours du temps, elles subissent des transformations et parfois une ouverture de sens (une représentation peut ne pas correspondre à une signification unique).

¹¹ Sciences humaines n°128 de juin 2002 sur les représentations mentales.

Les images mentales ont un rôle structurant pour la personnalité, l'identité, la créativité mais elles aident aussi à la mémorisation, permettent l'exercice mental en étant parfois plus efficaces dans le raisonnement que le langage verbal. Intérioriser ce que l'on reçoit du monde extérieur, relier les perceptions à l'expérience antérieure, c'est fournir une banque de données à l'imagination et à la mémoire, c'est s'enrichir.

Les représentations, les images mentales servent donc habituellement de tremplin au travail de la pensée mais, pour certains, l'accès à leur imagerie mentale est très difficile, pour d'autres, le manque d'images en eux freine la production de langage. Pour aller de la forme des lettres et des mots à leur sens, il y a un passage obligé par ses images, ses représentations personnelles et certains le redoutent parce qu'ils vont y rencontrer le désordre et le vide.¹² Les représentations ne sont pas toujours accessibles, l'élève peut faire appel à une représentation et ce n'est pas la bonne qui s'inscrit par exemple, il y a alors incompatibilité entre l'image et le mot. L'étude des représentations est indirecte, elle dépend de la qualité d'expression, on peut contourner ce biais à l'aide du dessin éventuellement.

1.3.3. Rapport entre lexique et images mentales.

« Lorsque j'utilise un mot, moi, déclara Humpty Dumpty, d'un ton un peu méprisant, il signifie exactement ce que je veux lui faire dire, ni plus, ni moins. La question, dit Alice, c'est de savoir si vous pouvez obliger les mots à signifier tant de choses différentes. La question, répondit Humpty Dumpty, c'est de savoir qui sera le maître. C'est tout.»¹³

L'acquisition du lexique, comme toute autre acquisition, nécessite une activité de mémorisation. La mémoire, l'apprentissage et les images mentales sont indissociables. Nous avons vu que le lexique est un ensemble de mots, d'unités, on peut dire aussi de signes. Le signe possède deux versants : le signifié et le signifiant. Le signifiant représente l'aspect extérieur du signe : le son produit, le graphisme du mot écrit. Quant à lui, le signifié renvoie à l'objet, l'idée, le concept représenté. Le rapport entre le signifié et le signifiant est arbitraire, conventionnel. Comme nous l'avons noté précédemment, lorsqu'un individu rencontre un mot nouveau, il le code pour le stocker en mémoire afin de le réutiliser éventuellement. Le codage peut se faire sous forme verbale, sous forme visuelle et parfois même sous forme olfactive

¹² L'enfant et la peur d'apprendre de Serge Boimare Dunod, Paris, 1999.

¹³ Lewis Carroll « A travers le miroir ».

(une odeur qui nous rappelle quelque chose). Le plus souvent, on se crée une représentation mentale, un référent de la chose. L'individu doit prendre conscience dans son expérience propre qu'il existe parfois différents référents correspondant à un même élément lexical ou encore plusieurs éléments lexicaux pour un seul référent. Le codage, le stockage et le rappel sont donc complexes, il faut que l'individu organise toutes ses données.

Comprendre et produire du langage supposent l'existence d'un vocabulaire mental. Ce lexique mental est organisé en réseaux sémantiques. On appelle réseau sémantique les réseaux de concepts liés entre eux, le concept étant l'étiquette représentant un objet ou une idée. A chaque étiquette correspondent plusieurs informations. Des connaissances nouvelles sont susceptibles d'être produites par inférences (c'est-à-dire par déduction. Par exemple : les informations « miaule » et « Minou » sont rattachées au concept « chat » : par déduction on peut dire : « Le chat miaule, Minou est un chat donc Minou miaule ».)

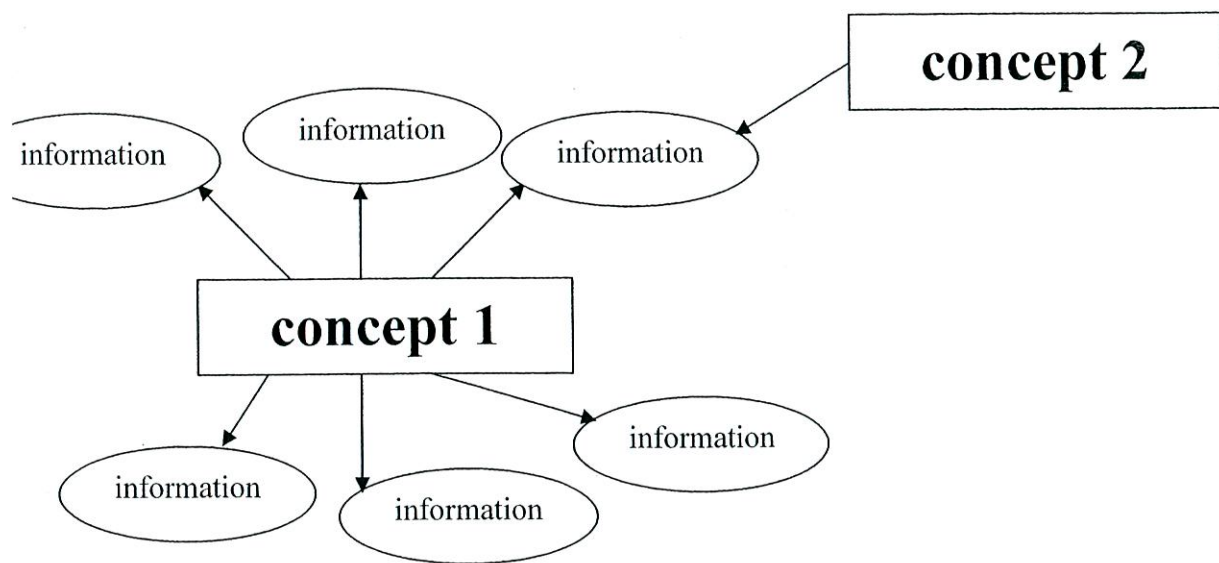


Schéma d'un réseau sémantique.

Les réseaux sémantiques ne sont pas figés, ils se réorganisent en fonction des expériences et des nouvelles données qui viennent se surajouter. L'individu « range » les informations en les catégorisant, en les incluant dans ses réseaux.

Dans la formation des concepts, deux processus sont essentiels : l'abstraction et la généralisation. L'abstraction, c'est de savoir justifier la reconnaissance d'un concept en en nommant les attributs essentiels. Seul le passage progressif d'un mot à l'abstraction fait du

mot un outil que l'enfant apprendra à utiliser avec pertinence dans des contextes différents.¹⁴ La généralisation ou encore appelée transfert, c'est de savoir générer ses propres exemples du concept en les justifiant. Une information est transmise quand l'élève se l'ait appropriée (*confère annexe n°1*).

1.4. Hypothèses.

L'école est un lieu où se développent les compétences à communiquer, à s'exprimer. Ce ne sont pas les idées qui font défaut aux élèves mais plutôt la mise en mots dans la classe, dans les textes. La formation des concepts, l'organisation des réseaux sémantiques, la mise en mémoire et l'évocation des mots rencontrés engendrent beaucoup de difficultés chez nos élèves. De manière générale, ils ont tendance à rester dans le concret, l'expérience immédiate et ne généralisent pas ou ne transfèrent pas les connaissances apprises à d'autres domaines ou d'autres situations. Ils restent dans l'exemple et ne forment pas de concept. Leurs réseaux sémantiques sont peu efficaces, les liens entre les concepts parfois inexistantes. Ils accumulent des mots et leurs représentations mentales sans les organiser. Ils rencontrent des difficultés dans l'encodage, le stockage et la récupération des souvenirs en mots ou en images (la trace ne reste pas ou est mal stockée en mémoire à long terme). De ce fait, ils n'accèdent pas, ne réinvestissent pas le lexique appris de manière appropriée et pertinente.

La mise en place d'activités lexicales en classe (étude de champs lexicaux, fréquentation des dictionnaires, manipulation d'outils qui classent, distribuent, organisent les mots ...) devraient les aider à organiser leur vocabulaire et à le réinvestir plus facilement.

Aider les élèves à élaborer des images mentales des mots et des concepts rencontrés à travers différentes activités pourrait enrichir leur stock lexical et faciliter l'évocation et l'utilisation de ces mots en toutes circonstances.

¹⁴ Avant propos du dictionnaire Robert Junior 8 à 12 ans, 1993.

2. Eléments de pratique.

2.1. Evaluations diagnostiques.

Puisque l'oral est omniprésent en classe, diverses situations m'ont permis de l'évaluer et de me faire une idée du stock lexical de chacun, de la compréhension et de l'utilisation du vocabulaire. Parmi ces activités, on retrouve le « Quoi de neuf ? », les activités lexicales en lecture comme les devinettes, les prises de parole dans les autres domaines travaillés en classe.

2.1.1. Le quoi de neuf : *(confère annexe n°2)*

Le « quoi de neuf ? » est un moment où chacun a le droit à la parole pour raconter des événements de vie, des anecdotes, des histoires, parler d'un sujet qui lui tient à cœur, présenter un livre, un document, un film... Cette activité a lieu une fois par semaine et chacun a le choix de prendre la parole ou pas.

Durant ces séances, il est possible d'observer la prise de parole de chacun, la richesse de leur lexique. Les interventions sont en général assez répétitives, certains élèves en manque d'imagination, de vocabulaire ou encore de choses à raconter, sont dans le mimétisme et répètent quasiment à l'identique les interventions d'autres élèves. Pour remédier à cela et éviter de tomber dans une routine langagière (« Ce week-end, j'ai joué à la console vidéo », « Ce week-end, j'ai fait du vélo »), certaines semaines, un thème pourra être proposé par l'enseignante ou par les élèves (« Lundi, au « Quoi de neuf ? », nous parlerons des frères et sœurs », « Lundi, au « Quoi de neuf ? », Jonas voudrait nous parler du métier qu'il voudrait exercer plus tard, réfléchissez aussi à ce que vous voudriez faire plus tard. »). Ces séances avec un thème imposé permettent à tous de prendre la parole et aussi d'apporter un vocabulaire spécifique (le vocabulaire des métiers par exemple).

L'enseignante reste souvent en retrait, les élèves avec les rôles qui leur sont attribués gèrent le temps et les interventions de la séance. L'enseignante peut intervenir ponctuellement pour apporter un mot, une définition, une précision, amorcer, relancer la prise de parole. Ce retrait lui permet donc d'observer l'élève à l'oral. Lors de ces séances, différentes observations concernant le vocabulaire ont pu être faites.

→ Jérémy, arrivé en cours d'année, se présente à ses nouveaux camarades de classe. Une question est posée à Jérémy : « Que fais-tu comme sport en dehors de l'école ? ». Jérémy nous répond : « Je fais de la cacahuète. ». Malgré les demandes de précision et les tentatives d'explication des autres élèves, Jérémy n'a pas été en mesure d'expliquer sa phrase : « Si, je fais de la cacahuète. ».

→ lors d'une séance, nous parlons des animaux que nous avons à la maison ou que nous aimerions avoir. Jérémy prend la parole et explique qu'il a acheté un chien ce week-end dans une animalerie près de chez lui. S'ensuit le questionnement suivant :

- Jonas : « Comment il est ton chien ? »
- Jérémy : « Il est rouge. »
- Kelly : « Et comment il s'appelle ? »
- Jérémy : « Il s'appelle... euh... Il s'appelle Kelly ».

Jérémy ne semble pas s'être construit une représentation correcte du concept « chien ». Le mot « chien » doit le renvoyer à une image mentale propre qui n'est pas celle attendue.

→ Antoine raconte son week-end à ses camarades :

- « J'ai joué au ... comment ça s'appelle là le truc? Mais si, on joue avec des fois dans la cour, le machin ... A la cantine aussi, je demande après... » .
- « Un ballon ? ».
- « Oui, c'est ça, j'ai joué au ballon ».

A un autre moment de l'année, Antoine ramène en classe une médaille gagnée lors d'une rencontre sportive au centre médico-psychologique :

- Dylan : « Où est-ce que tu l'as gagnée ta médaille ? »
- Antoine : « Au football ».
- Léa : « Où au football ? ».
- Antoine : « Mais si... avec les messieurs...là-bas... »

Antoine présente souvent ce qu'on appelle « le manque du mot » c'est-à-dire que le mot fait partie de son lexique mais il ne le retrouve pas au moment voulu et met en place des stratégies de compensation : il fait des périphrases ou utilise les termes « truc, machin, bidule... ».

2.1.2. Les devinettes :

Lors des séances de maîtrise de la combinatoire en lecture, les élèves doivent parfois répondre à des devinettes simples en lien avec le son étudié. Le but de cet exercice est de trouver la réponse à la question et d'orthographier le mot correctement, c'est plus un travail de transcription et de correspondance grapho-phonétique mais cependant, cette activité permet aussi d'évaluer les représentations des élèves et leurs connaissances du lexique.

Concernant l'étude du son [ə], trois devinettes sont proposées aux élèves, les réponses sont des mots qui ont déjà été vus auparavant dans d'autres exercices :

? Devine :

Je suis rempli de lait pour le bébé :

Je suis un ingrédient jaune et blanc :

Je suis vert ou orange ou rouge :

A la deuxième devinette, Kelly répond : « un lapin ». Le mot « lapin » est un mot bien connu des élèves, en effet, il y a un lapin dans la classe et nous avons beaucoup travaillé dessus (le décrire, trouver son régime alimentaire...). Cependant, certaines représentations mentales de Kelly ne semblent pas encore très cohérentes.

2.1.3. Dans les autres domaines : exemple de la découverte du monde.

A chaque expérience que nous menons en découverte du monde, nous rédigeons un compte-rendu et faisons un ou plusieurs schémas d'expérience pour expliquer ce que nous avons découvert. Ainsi, lorsque nous avons voulu montrer qu'une bouteille sans eau n'était pas vide mais contenait de l'air, de manière générale et pour presque tous les élèves, expliquer l'expérience réalisée les met en situation d'échec. Ils produisent des énoncés dans lesquels les termes mêmes qu'ils avaient appris ne sont pas réinvestis.

Lors de ces séances de pratique orale de la langue, j'ai pu constater que les interventions étaient très pauvres lexicalement, les élèves manquaient souvent de vocabulaire précis et spécifique. Les mots employés ne renvoyaient pas forcément à des représentations mentales cohérentes et efficaces. Tout porte à croire qu'en partie, les mots, bien qu'ils soient compris, ne sont pas stockés efficacement en mémoire de façon à les réutiliser au moment voulu.

En parallèle de ces observations, j'ai fait passer aux élèves deux tests, en partie, afin de me faire une idée un peu plus précise de leurs connaissances lexicales. Tout d'abord, je les ai testés sur les items lexicaux du O-52. Puis, ils ont effectués l'épreuve de désignation d'image du TVAP (Test de Vocabulaire Actif et Passif) : un exemple d'items est donné pour chacun des tests en *annexe n°3* et les résultats aux deux en *annexes n°4 et n°5*.

2.1.4. Les items lexicaux du O-52 :

Cette épreuve de désignation d'images est destinée aux enfants de 3 ans à 7 ans. Elle permet l'évaluation des stratégies de compréhension syntaxique en situation orale. La consigne donnée aux élèves est : " *On va jouer à montrer des images. Moi, je vais te dire une phrase et toi, tu vas me montrer l'image qui va avec cette phrase*". Les élèves ont passé le test en collectif, chacun avait à sa disposition les planches d'images, ils devaient entourer l'image qui leur semblait correspondre à la phrase entendue. Le test a plutôt été bien réussi, les élèves connaissaient la plupart des mots employés dans les phrases des items lexicaux. Les difficultés rencontrées étaient plutôt d'ordre attentionnel : comprendre la consigne, la garder en mémoire de travail¹⁵, écouter les phrases. Le vocabulaire topographique est bien envisagé dans le test (derrière, devant...), les élèves maîtrisent bien ce lexique. Bien que les phrases étaient répétées deux fois consécutivement, certaines ont posé des problèmes de compréhension ne relevant pas d'un manque de vocabulaire. Par exemple, pour l'item 10 , il fallait entourer l'image où le camion pousse la voiture, les élèves ont une image mentale des deux véhicules cohérente mais ici la difficulté venait de l'action : « Qui pousse qui ? » ; de même, pour l'item 13, les élèves devaient retrouver et entourer l'image correspondant à : « les enfants mettent leurs chaussures », ils savent ce qu'est un enfant et une chaussure mais aucune image ne montrait explicitement des enfants mettant leurs souliers d'où des réponses parfois hasardeuses.

¹⁵ En mémoire de travail, on active une information, on la maintient activée et on réalise des traitements sur cette information (cours de Mme Ryckebush formation CAPA-SH 2008/2009).c'est de la mémoire à court terme pour toute situation-problème.

Face à ces résultats, j'ai décidé de faire passer aux élèves un second test évaluant plus spécifiquement leurs connaissances lexicales.

2.1.5. L'épreuve de désignation d'image du TVAP :

Cette épreuve est destinée aux enfants de 5-8 ans. Ce test explore la connaissance de mots concrets ou d'actions et évalue le niveau de développement du lexique. L'enfant doit trouver la représentation d'un mot parmi 6 dessins figurant sur la planche. La consigne donnée est : « Tu vois, ici il y a plusieurs dessins. Montre "camion" avec ton doigt ». Les distracteurs sont contrôlés. On trouve un distracteur qui est une forme approuvante, un autre qui pourrait être choisi par confusion auditive ou fonctionnelle et un dernier qui pourrait relever d'une connaissance imprécise du terme. L'élève obtient deux points si il désigne l'image correcte, un point pour une image considérée comme plausible et zéro point pour toutes autres propositions. La passation était individuelle ce qui m'a permis de relever plus facilement les réussites et les difficultés d'accès au lexique. Le score maximum est de 30, la moyenne est de 18 plus ou moins 4 écarts type, donc si le score est de 14, on considère la performance comme normale. 7 élèves ont un score supérieur à 18, 2 élèves ont un résultat compris entre 14 et 18 et 1 élève obtient une note inférieure à 14. De manière générale, le test est plutôt bien réussi, ce qui est alors intéressant, c'est d'observer plus finement les réponses de chacun aux différents items proposés.

7 élèves se sont trompés à la planche n°9 : ils ont tous désignés le caniche pour le mot « canif », après vérification, les 7 élèves ne savaient pas ce qu'était un canif. Léo désigne la bonne image pour le mot « vautour » mais ne sait pas expliquer ce qu'est un vautour : « Je sais plus... » Et quand on lui dit que l'image choisie est la bonne, il répond : « un vautour, on dirait un pigeon ». Jérémy, pour le même item, montre aussi la bonne image et quand on lui demande d'expliquer son choix, il nous répond : « C'est un perroquet ». Pour une autre planche où il fallait montrer le gravier, Jérémy une nouvelle fois montre la bonne image mais pour lui, le gravier, c'est « de la petite neige ». En ce qui concerne l'action « briser », il nous montre l'image attendue, nous pourrions nous limiter à cette bonne réponse mais au vu des résultats précédents, je lui demande de décrire l'image et d'expliquer en quoi elle correspond au mot « briser » : « il y a plus de tête... il y a plus de bouche... c'est un soleil (en parlant du ballon) ». Jonas, qui a obtenu un score de 28, répétait chaque mot prononcé avant de désigner l'image de son choix comme si il allait chercher dans ses représentations ce que lui évoquait le mot. Pour le mot « récolter », Jonas désigne la bonne image et explique : « récolter, c'est quand on fait des plantations, on les prend pour les mettre dans le panier comme on a fait en

classe ». C'est le seul élève qui a été capable de réinvestir le vocabulaire appris en découverte du monde dans un autre contexte.

Face à l'ensemble de ces observations et résultats, il apparaît nécessaire d'essayer d'aider les élèves à enrichir, élargir les images mentales qu'ils utilisent pour pouvoir au mieux comprendre par la suite ce qui leur est demandé et y répondre. Ces observations collectives et individuelles permettent à l'enseignant de définir le profil des élèves à savoir, sont-ils plutôt dans un cadre visuel, un cadre auditif ou encore les deux. La plupart des élèves de la classe fonctionnent sur un mode visuel (images, couleurs...), cependant, quelques uns se détachent de ce profil : Mathieu et Jonas seraient plutôt auditifs, ils ont besoin de répéter la consigne entendue et sont plus sensibles aux sonorités qu'aux représentations. Léo, quant à lui, a besoin de stimuler les deux canaux pour travailler sur une information.

2.2. travail sur la médiation de l'enseignant dans l'apprentissage.

Avant de décrire les activités et les séances menées en classe afin de développer l'imagerie mentale des élèves, il faut revenir sur les interventions et l'attitude de l'enseignant au cours de ces séances.

La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations : l'oral est partout. Pour participer à l'oral, il faut non seulement savoir parler mais aussi pouvoir parler. Avant de pouvoir réinvestir le vocabulaire appris et compris, il faut avoir l'occasion de s'expliquer à l'oral. L'enseignant doit instaurer dans sa classe les conditions réelles d'échanges entre les élèves, chacun doit être écouté et être à l'écoute. Pour cela, il est nécessaire de diminuer la part de parole enseignante, de soutenir la prise de parole (en officialisant la prise de parole d'un élève, en observant l'intention de parler, en veillant à la prise de parole de tous et en validant les propos), de soutenir aussi l'écoute (en recentrant l'échange ou en l'arrêtant, en rappelant les règles de l'oral collectif) et de soutenir la tâche cognitive (en rappelant la tâche, en évitant les dérives).

En ce qui concerne l'imagerie mentale, plusieurs aides pourront être mises en œuvre : il faudra bien sûr favoriser un support visuel imagé, mais aussi fractionner la tâche d'imagerie et privilégier une image mentale simple (passer d'une image complexe à plusieurs petites images mentales simples), diminuer dans la mesure du possible les stimulus externes. Pour

faciliter la récupération de l'information en mémoire à long terme, l'enseignant peut apporter des indices sur le contexte d'encodage.

2.3. Activités mises en place sur le lexique et la représentation mentale en classe.

2.3.1. Les banques d'images.

Nous ne traiterons pas le vocabulaire comme des étiquettes à mémoriser mais plutôt comme des concepts à construire. Les séances de vocabulaire n'existent pas en tant que telles dans la classe, le lexique est travaillé aussi bien dans les activités orales, collectives, écrites, individuelles. Toute occasion est bonne à prendre pour faire passer un mot, sa représentation, sa définition et ce dans tous les domaines travaillés. Dès que possible, nous associerons mot et image(s) pour que l'élève puisse s'approprier une représentation mentale du mot.

Ainsi, pour chaque séquence de lecture, une banque d'images est fournie aux élèves (confère *annexe n°6* : banques d'images du logiciel lecture Plus). Plusieurs activités sont réalisées à partir de ces banques d'images :

- Observation des images et dénomination orale :

Tout d'abord, avant de travailler sur ces images, il faut s'assurer qu'elles correspondent pour tous les élèves à la même chose. Pour cela, en collectif, les élèves à tour de rôle nomment et expliquent les images, les dessins inconnus sont expliqués par l'enseignant, des définitions simples des mots peuvent être proposées pour faciliter le rappel et dès que possible en lien avec le vécu des élèves, de la classe. Toutes les images doivent être associées à une dénomination commune, nous devons arriver à un consensus pour travailler par la suite sur les mêmes mots.

- Association mot / image :

Une seconde activité consiste à retrouver et écrire le mot correspondant à une image. Les élèves disposent de leur banque d'images, d'un tableau incomplet avec les mots (confère *annexe n°6*) et de leurs différents outils pour écrire (tableau de syllabes, alphabet, vocabulaire déjà rencontré et les référents de la classe). L'objectif principal est d'amener les élèves à transcrire de l'oral à l'écrit puis de vérifier et corriger leurs erreurs à l'aide de leurs outils. En

même temps, ils associent un mot à une image faisant travailler leur représentation mentale, ce qui facilite le rappel et le réinvestissement du mot par la suite.

Remarque : avec Justine, les pictogrammes utilisés sont des outils alternatifs à la communication orale. Il existe quatre niveaux d'accès à la symbolisation : le niveau sensitif (c'est-à-dire percevoir l'environnement sur le mode de la sensation perçue), le niveau présentatif (où l'enfant est capable d'associer les choses identiques : pareil – pareil pour les objets, les pictogrammes, les photos, les mots. L'enfant n'a pas réellement accès au sens), le stade représentatif (l'enfant a accès au sens, il est capable, par exemple, de mettre ensemble plusieurs images différentes) puis, le niveau méta représentatif (l'enfant est capable d'émettre un jugement sur la chose : j'aime / je n'aime pas)¹⁶. Justine est pour le moment au niveau présentatif : elle est capable d'associer le pictogramme au mot qu'il représente et de reproduire des phrases les comportant. L'accès au sens est difficilement évaluable puisque Justine ne verbalise pas et n'utilise pas encore les pictogrammes pour communiquer de façon autonome. Toutefois, elle effectue ainsi des associations mot/image avec l'aide de son AVS. Pour essayer d'amener Justine à abstraire et à généraliser, un exercice consiste à associer les différentes vignettes qui renvoient à un même mot (par exemple, pour le mot lapin confère *annexe n°7*).

–Utilisation des mots et des images dans divers exercices :

Les mots de la banque d'images sont ensuite réinvestis dans les exercices de maîtrise de la combinatoire, c'est alors l'occasion pour les élèves de se référer à nouveau à leur banque d'images, d'observer encore les représentations et de les ancrer plus encore en mémoire. L'enseignant peut à ce moment vérifier si les mots et les images qui les représentent sont associés correctement par les élèves. En production d'écrit, la banque d'images est aussi réutilisée. Par exemple, les élèves doivent choisir un mot et le faire deviner à leurs camarades à l'aide d'une courte phrase. Les élèves de la clis ont plutôt tendance à partir de l'image que du mot. Kelly choisit de faire deviner « radis » : elle s'attache aux couleurs de l'objet : « Je suis rouge et blanc ». Mathieu, plutôt auditif, propose pour « radio » : « Je fais de la musique ». Alexandre a une représentation des choses en mouvement, pour « judo », il écrit : « Je suis entrain de me battre » et pour « dauphin » : « Je suis entrain de plonger ».

¹⁶ Conférence Centre Ressources Autisme du 29 novembre 2008 à Lille.

- Jeux avec les images et les mots.

En activité de repli, des jeux reprenant les mots et les images de la banque du son étudié sont donnés aux élèves : par exemple, une grille de mots croisés ou un loto (confère *annexe n°8*). Les mots croisés obligent les élèves qui ne savent pas transcrire le mot à le retrouver dans leur banque d'image et à le reporter dans les cases prévues à cet effet. Si ils se trompent et tentent d'écrire un mot erroné, de manière assez fréquente, le nombre de lettres et de cases ne correspond pas et les amènent à rechercher un autre mot. Les représentations fausses peuvent alors être corrigées.

En ce qui concerne l'activité de loto, les élèves y jouent par deux : un non lecteur et un lecteur bien souvent. Le non lecteur a une planche avec les images et le lecteur une planche avec les mots. Le lecteur tire une carte avec l'image ou le mot inscrit, il le lit ou le nomme et les deux joueurs cherchent si l'objet ou le mot est sur leur planche. Cette activité permet de vérifier l'exactitude des associations image et mot et d'entraîner l'imagerie mentale des élèves.

En fin de séquence, la plupart des mots sont connus par les élèves. Ils les réinvestissent dans d'autres activités ou dans d'autres domaines. Parfois, l'enseignant doit rappeler le contexte d'apprentissage pour faciliter un rappel et remédier au manque du mot. Certains élèves enrichissent leur imagerie mentale par leurs expériences personnelles et leur vécu. C'est par exemple le cas de Kelly avec le mot « dauphin » qui ne l'associe pas seulement à l'image de la banque mais aussi aux photos de ses livres et de ses posters sur l'animal. Ou encore Jason à qui le mot « crocodile » renvoie à un album étudié en classe¹⁷ et aux crocodiles dans le lac. Ces représentations imagées concernent essentiellement du vocabulaire concret. Pour ce qui est de la représentation des concepts plus abstraits, une autre activité est mise en place dans la classe.

2.3.2. Les cibles sémantiques.

Le travail sur les cibles sémantiques permet non seulement aux élèves de développer une représentation mentale d'un concept mais aussi de réinvestir et récupérer des connaissances lexicales. L'enseignant note au tableau un mot et les élèves doivent dans un premier temps, en petit groupe de deux ou trois, écrire tous les mots qui se rapprochent à la cible et qui sont connus. Puis, dans un second temps, nous faisons une synthèse collective de ce qui a été trouvé dans chaque groupe : les points identiques ou différents, certains liens sont explicités

¹⁷CORENTIN P., *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, l'école des loisirs, Paris, 2007.

par les élèves quand ils ne sont pas évidents et tout est noté au tableau. Avant de faire un référent collectif pour la classe, nous réfléchissons sur les mots proposés et nous essayons de les regrouper afin de donner une cohérence à l'ensemble. Ce travail sur le champ lexical permet de structurer le vocabulaire en créant des catégories. Les élèves de la clis disposent des catégories mais ils ont des difficultés à les utiliser de manière systématique. Nous avons mené cette tâche à partir du concept de la peur. Au départ, les associations étaient très limitées avec des items contigus, les élèves passaient du coq à l'âne et notaient tout ce qui leur venait à l'esprit. Une fois toutes les propositions entendues et écrites, nous avons organisé les mots en plusieurs « paquets » : les monstres qui nous font peur et qui n'existent pas (rencontrés bien souvent dans nos lectures d'albums de jeunesse), les bêtes qui nous font peur et qui existent, les lieux, les expressions et les actions reliées à la peur, les noms qui veulent dire la même chose, les adjectifs, les onomatopées pour faire peur, les histoires et les films qui nous font peur (très nombreux...) et enfin la nuit, le noir et les cauchemars. Tout cet ensemble a été noté sur une affiche exposée dans la classe (confère *annexe n°9*). Ce référent a pu être complété par la suite en fonction des activités travaillées et du vécu des élèves. A la bibliothèque de l'école, les élèves ont pu emprunter un livre qui selon eux avait quelque chose à voir avec la peur : Guillaume a alors ajouté à notre affiche le mot « loup garou » dans la catégorie « monstres » et Antoine le groupe de mots « terrain vague » à la suite de leur lecture.

En lien avec ce travail sur la peur, en arts visuels, nous avons observé des tableaux, les élèves devaient voter pour celui qui leur faisait le plus penser à la peur. Le tableau « le cri » de Edvard Munch a remporté le vote. Par la suite, les élèves ont dû mimer une expression de peur (avec les mains en plus éventuellement) et une production a été créée à partir d'une photographie de la posture de chacun.

L'organigramme ainsi que les productions à partir du tableau de E. Munch ont permis aux élèves de se créer une représentation imagée et plus complète du concept de la peur. Ils ont ainsi pu mettre des mots et des images sur certaines de leurs peurs et enrichir leur lexique (Léo à un « Quoi de neuf ? » : « Cette nuit, j'ai eu très peur : j'ai fait un cauchemar » ou encore Jonas qui raconte s'être caché pour faire peur à sa sœur : « Elle a sursauté, elle était effrayée ! »). Traduire ainsi un concept en un schéma facilite son acquisition et améliore son transfert.

2.3.3. L'évocation mentale.

Les activités précédemment évoquées donnent aux élèves des représentations imagées de mots de vocabulaire, de concepts. Les images sont alors imposées par l'enseignant ce qui est souvent nécessaire pour que l'élève se fasse une idée de ce à quoi renvoie le signifié parfois inconnu.

Une autre activité menée en classe leur permet de se créer leurs propres images : l'évocation mentale. La veille active, la relaxation sont des états favorables à la formation d'images mentales. Il est important de présenter l'information de façon marquante, originale, par plusieurs canaux d'accès et de ménager des pauses pour permettre l'évocation mentale¹⁸. Les élèves ferment les yeux, écoutent et imaginent.

Dans le cadre de l'étude de l'album de jeunesse « L'attrapeur de mots » de J.F. Dumont, les élèves ont fait appel à leur imagerie mentale et à leurs connaissances lexicales. Les yeux clos, ils ont écouté la description d'un personnage de l'histoire dite par l'enseignant et ont du ensuite le dessiner comme il l'avait « vu » dans leur tête. Les résultats sont présentés en *annexe n°10*. Les dessins d'Alexandre, Léa et Dylan sont très complets. Mathieu, Jason et Antoine n'ont pas retenu le manteau noir et Léo est resté sur la couleur rouge oubliant quasiment toutes les autres informations malgré le guidage de l'enseignant en aide supplémentaire. De manière générale, l'activité a bien fonctionné, l'incitation à se créer des images a facilité la restitution. Lors de la lecture de l'album, les élèves ont été capables de réinvestir le vocabulaire apporté lors de la description du personnage, le mot « écharpe » a par exemple été réutilisé plusieurs fois.

¹⁸ J'apprends donc je suis d'Hélène Trocmé-Fabre aux éditions d'organisation, 1994.

3. Bilan et perspectives.

Les activités menées en classe en lien avec la problématique de départ permettent de constater qu'effectivement aider les élèves à se créer des représentations mentales des choses facilite le rappel et le réinvestissement du lexique. Les élèves se constituent progressivement un lexique mental. Les mots employés ont alors plus de sens pour les élèves, ils sont plus facilement réutilisés et transférés, en effet, une chose est de définir les mots, de connaître leur signification, une autre est de les employer en contexte.

D'autres activités sont mises en place pour permettre le réinvestissement du lexique à l'oral notamment les lectures (apprendre à parler de livres) ou encore dans une démarche scientifique (débat scientifique en découverte du monde).

Travailler l'imagerie mentale est donc important pour aider les élèves de clis1 à enrichir et réinvestir le lexique. L'imagerie mentale a une grande influence dans d'autres apprentissages :

- Pour comprendre un texte : l'élève peut se faire une représentation mentale du texte (avec la permanence des personnages : les scènes se succèdent avec un lien entre les différentes images). Bien que ce ne soit pas incontournable, la représentation aide à donner du sens. Il faut amener les élèves à reformuler l'énoncé avec leurs propres mots, essayer de verbaliser les sons et les images dans un texte, faire un dessin personnel du texte lu.

- La représentation mentale est également essentielle pour la résolution de problèmes dans un cadre connu afin de réappliquer des choses déjà vues mais aussi pour effectuer des calculs (visualiser les opérations mentalement).

- Elle est nécessaire aussi pour tout ce qui est repérage dans l'espace (s'orienter, se repérer en s'imaginant le parcours dans sa tête).

- Elle est surtout importante pour la compréhension de consignes et la planification de la tâche liée au développement du langage intériorisé chez l'enfant (intégrer la consigne et se donner des sous buts successifs).

- L'image mentale est utile bien sûr aussi pour l'imagination (qui peut être reproductrice avec reprise d'éléments entiers d'image mentale pour recréer quelque chose ou complètement

créatrice), elle est alors essentielle dans la production d'écrits, la poésie, les sciences pour élaborer de nouvelles hypothèses. C'est un véritable outil de pensée qui favorise la mémorisation en créant un registre de rappel plus facile d'accès.

Cependant, il faut émettre une retenue à l'utilisation de l'image : elle risque parfois d'empêcher la généralisation car elle ne fournit que des exemples isolés. Pour remédier à cela, il est important d'apporter aux élèves différentes représentations du mot (dessin, photographie, l'objet lui-même dans la mesure du possible...). De plus, l'image est polysémique : une même image peut correspondre à plusieurs mots comme le montre l'exemple suivant tiré des banques d'images du logiciel Lecture Plus :



Le choix des référents doit donc être judicieux et leur compréhension est essentielle. Il faut arriver à un accord avec les élèves : telle image désigne tel mot et uniquement tel mot.

Une image peut parfois également être plus difficile à expliquer qu'un texte.

La consigne de recours à l'imagerie mentale n'améliore pas systématiquement et pour tous les élèves la mémorisation et le rappel. Il faut encore que ces images soient bien « rangées » en mémoire et facilement récupérées. Les stratégies de mise en mémoire et de récupération de l'information sont deux points essentiels à travailler avec les élèves de clis1.

CONCLUSION

« Toute personne qui s'est engagée dans une recherche connaît le vertige et l'angoisse qui s'emparent d'elle lorsque le moment est venu de communiquer ses conclusions et qu'elle mesure l'étendue de son ignorance, l'absence des données dont elle aurait eu besoin pour parfaire sa tâche. Il faut des années d'analyses pour une heure de synthèse.»¹⁹

Au vu de ces activités et de leurs incidences sur les élèves de la clis, il semble essentiel d'inciter les élèves à se créer des images mentales dans le but de faciliter la création d'un lexique et son réinvestissement. Les images mentales les plus fortes sont bien sûr celles qui sont rattachées au vécu de l'enfant, qui sont connotées émotionnellement. C'est aussi à l'enseignant de rappeler le contexte d'apprentissage d'une information, d'aider l'élève à faire du lien dans ses connaissances lexicales pour faciliter le rappel. En mémoire, il n'y a certainement pas que des images mais aussi des sons, des odeurs, des mots...

Cependant, les élèves semblent très sensibles à l'imagerie. Le mieux est de stimuler plusieurs canaux d'accès dans la mesure du possible et donc de créer des représentations riches. La pauvreté de vocabulaire de ces élèves et donc le peu de participation à l'oral ne sont pas uniquement expliqués par une imagerie mentale défaillante mais aussi par des difficultés de mémorisation, de récupération de l'information, de compréhension de la consigne et de planification de la tâche. C'est pourquoi, il est également fondamental de travailler avec ces élèves sur leurs stratégies de travail : comment stocker, retenir et réinvestir les informations au mieux ? Les fonctions cognitives (mémoire, perception, attention, raisonnement et communication) sont essentielles pour tous les apprentissages, le rôle de l'enseignant est donc d'aider les élèves à développer ces fonctions afin qu'elles soient les plus efficaces possible.

Travailler l'imagerie mentale avec les élèves de clis1 a été une expérience très riche. Ma réflexion sur la problématique ne s'arrête pas là, elle se poursuivra au cours des années scolaires à venir. J'ai pu à travers ce travail de mémoire avoir un regard critique sur ma pratique et tenter de répondre à une question importante à mes yeux. Il faut sans cesse s'adapter, se remettre en question sans perdre de vue l'intérêt des élèves et leurs besoins éducatifs particuliers. Comme le dit si bien Serge Boimare : « Que peut-on faire, que doit-on faire quand on est pédagogue et que l'on est confronté à cette énergie qui se perd ou se cristallise en blocage ou en refus ? »²⁰

¹⁹ J'apprends donc je suis d'Hélène Trocmé-Fabre aux éditions d'organisation, 1994.

²⁰ L'enfant et la peur d'apprendre de Serge Boimare Dunod, Paris, 1999.

BIBLIOGRAPHIE

▪ Ouvrages lus :

- BOIMARE S., L'enfant et la peur d'apprendre, DUOND, Paris, 1999.
- ROCQUET J.P., Ils manquent de vocabulaire ! Lexique et vocabulaire à l'école maternelle et élémentaire, CDDP Marne, février 1998.

▪ Ouvrages consultés :

- BARTH B.M, L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école, RETZ actualités des sciences humaines, Paris, 1987.
- BENTOLILA A., Ecole et langage, Nathan, 2003.
- BONNET C. et al, Traité de psychologie cognitive : perception, action, langage, DUNOD, Paris, 2003.
- GARCIA-DEBANC C. et PLANE S., Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? institut national de recherche pédagogique, Hatier, Paris, 2004.
- KAIL M. et FAYOL M., L'acquisition du langage, le langage en émergence de la naissance à 3 ans, éditions PUF psychologie et sciences de la pensée, Paris, octobre 2007.
- LENTIN L., Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF, Paris, 1999.
- ROSSI J.P., Psychologie de la compréhension du langage, ouvertures psychologiques De Boeck, 2008.
- TROCME-FABRE H., J'apprends donc je suis, éditions d'organisation, 1994.
- Le langage : nature, histoire et usage, éditions des sciences humaines, 2001.

▪ Autres supports :

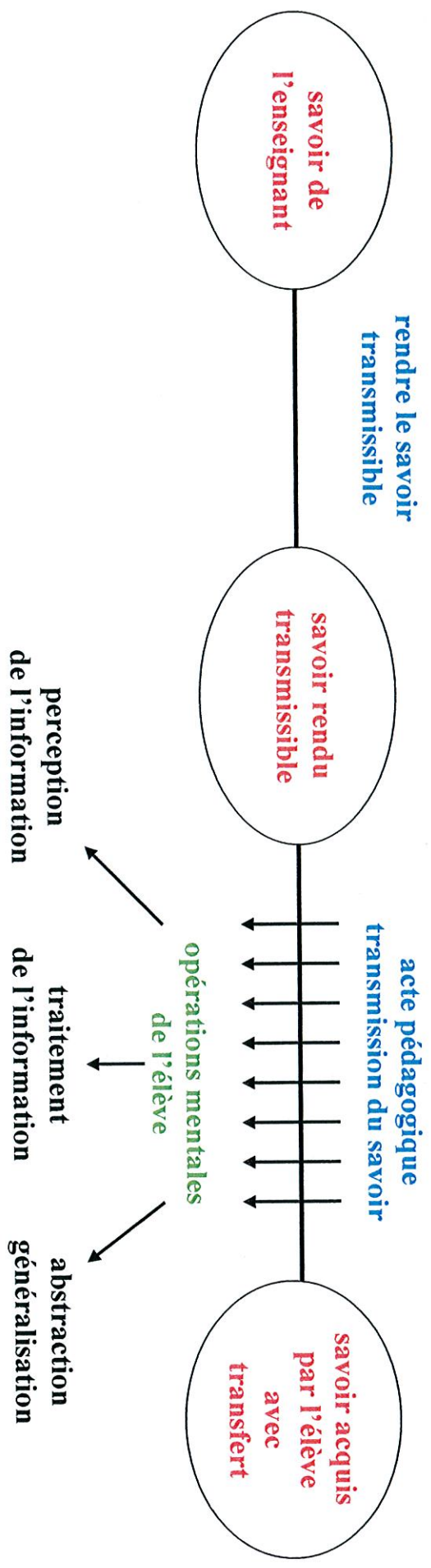
- Sciences humaines n°128, Les représentations mentales, juin 2002.
- Conférence sur l'autisme au CRA (Centre de Ressources Autisme) de Lille le 29 novembre 2008.
- Conférence sur la déficience intellectuelle université de Lille III le 5 février 2009, intervention de J.L. PAOUR : L'apprentissage conceptuel de la personne avec une déficience intellectuelle : déficits et remédiations.
- Animation pédagogique Calais ASH le 16 mars 2009, Les représentations mentales.
- Cours de Mme Ryckebush formation CAPA-SH année scolaire 2008/2009.

ANNEXES.

- Annexe n°1 : schéma de la transmission du savoir.
- Annexe n°2 : Le « Quoi de neuf ? », fiche de préparation de l'enseignant.
- Annexe n°3 : exemples de planche des tests O-52 et TVAP.
- Annexe n°4 : résultats des élèves aux items lexicaux du test O-52.
- Annexe n°5 : résultats au test TVAP pour la désignation d'images.
- Annexe n°6 : exemples de banque d'images du logiciel Lecture plus.
- Annexe n°7 : exercice pour Justine (objectif : généraliser le mot « lapin »).
- Annexe n°8 : les activités de repli : les mots croisés et le loto.
- Annexe n°9 : cible sémantique « La peur ».
- Annexe n°10 : évocation mentale et dessin du personnage de l'album de jeunesse : « L'attrapeur de mots » de Jean-François Dumont (Les P'tits albums du Père Castor).

Annexe n°1 : schéma de la transmission du savoir.

(cf L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école de Brittt-Mari Barth, actualités des sciences humaines, RETZ, Paris, 1987).



Annexe n°2 : le « Quoi de neuf ? » fiche de préparation de l'enseignant.

Fiche de préparation : « Le Quoi de neuf ? ».

séance : 1 fois / semaine le lundi matin de 9h00 à 9h30.

Durée : 30 minutes.

Domaine d'activité : français -> pratique orale de la langue.

Objectif général : Amener les élèves à

Compétences opérationnelles :

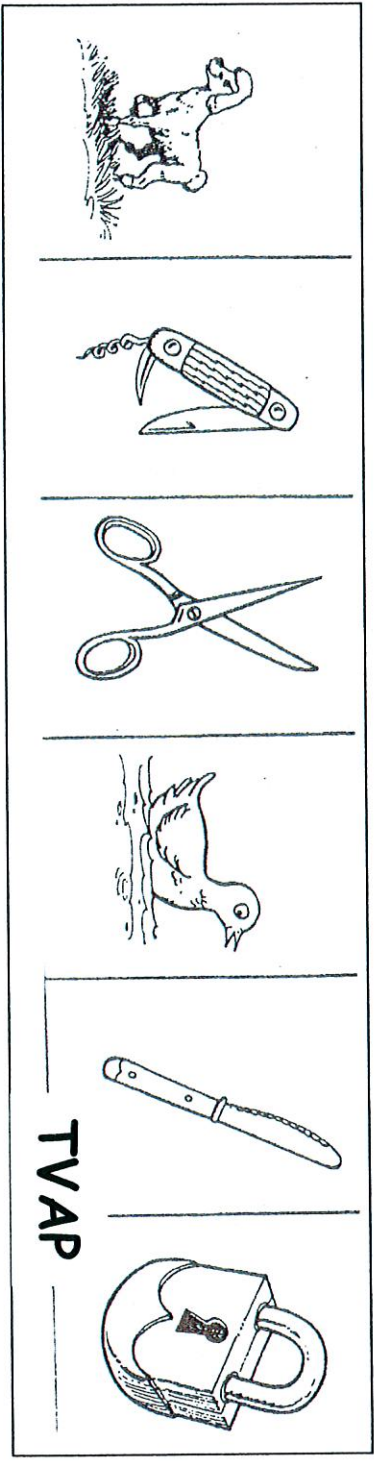
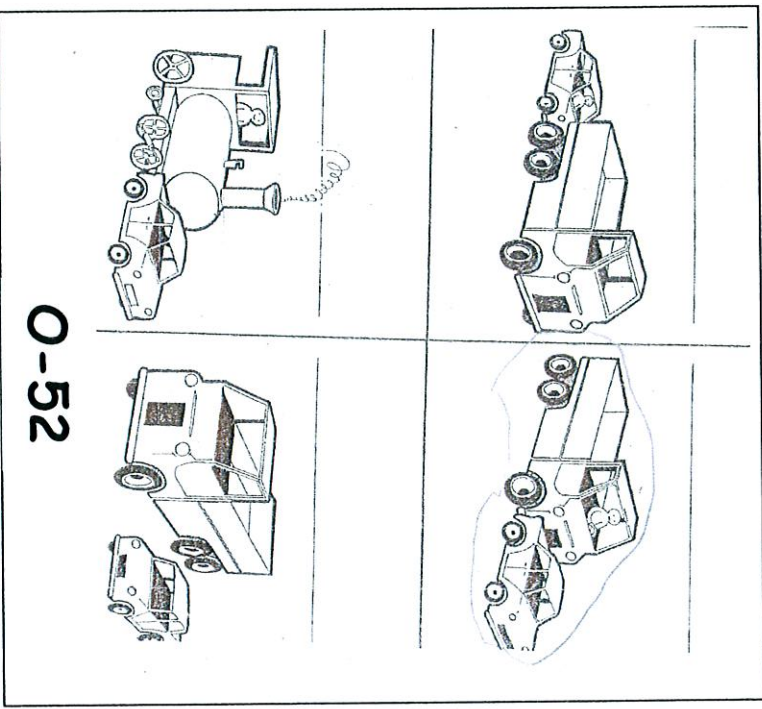
- Connaître

Matériel : feuille d'inscription, horloge.

temps	modalités	déroulement	interventions de l'enseignant
5'	COLLECTIF / ORAL	préparation de la séance -> inscriptions de dernière minute / distribution des rôles / réglage de l'horloge / rappel des règles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribution des rôles : le maître du « Quoi de neuf ? » (veiller au bon déroulement de la séance, au respect des règles par chacun) / le maître de l'heure (surveiller l'horloge, distribuer le temps de parole à chacun) / le maître de la parole (donner la parole à l'intervenant, aux questionneurs). ▪ Rappel des règles : lever la main pour prendre la parole / écouter ses camarades / respecter les tours de parole / ne pas se moquer / rester dans le sujet.
20'	INDIVIDUEL / ORAL	passage individuel devant les autres élèves : prise de parole, présentation des documents, réponse aux questions éventuelles des camarades.	étayage, guidage de la prise de parole : aider à la mise en mot, apport de vocabulaire.
5'	COLLECTIF / ORAL	synthèse de la séance. Retour sur l'intervention de chacun. Le maître du « Quoi de neuf ? » relève ce qui a été / ce qui n'a pas été.	apport de vocabulaire en lien avec les interventions de chacun.

bilan de séance :

Annexe n°3 : exemples de planche des tests O-52 et TVAP.



Annexe n°4 : résultats aux items lexicaux du test O-52.

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	total (nb items réussis/17)
Alexandre	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	O	X	X	X	X	X	X	15
Jérémy	X	O	X	X	X	O	X	O	X	O	X	X	X	O	X	X	X	10
Mathieu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Antoine	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Guillaume	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	16
Jason	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Dylan	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	O	X	15
Kelly	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Léo	X	X	O	O	O	O	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
Jonas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Léa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	16

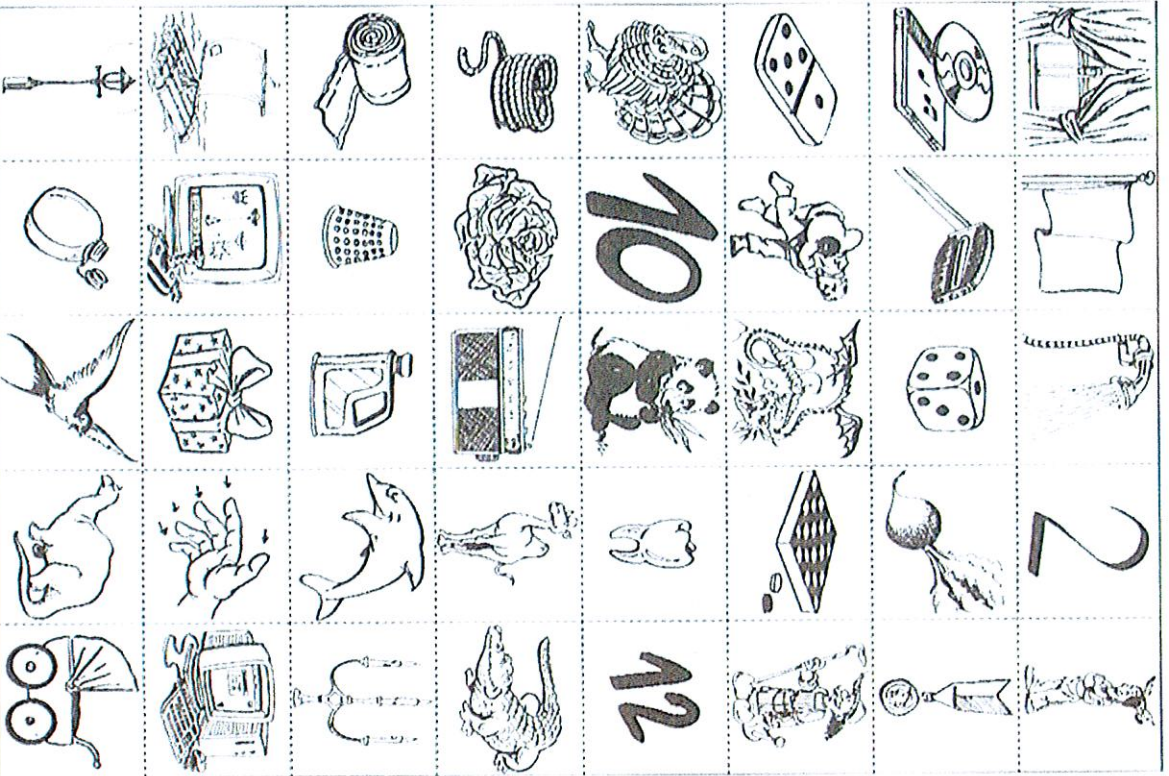
Annexe n°5 : résultats au test TVAP pour la désignation d'images.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	total
Alexandre	1	1	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	1	2	1	23
Jérémy	0	1	2	2	2	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	13
Mathieu	2	2	2	2	1	2	2	2	0	0	2	2	0	2	1	22
Antoine	1	2	2	2	0	2	2	0	0	0	2	0	2	0	0	15
Guillaume	2	1	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	0	2	2	23
Jason	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0	2	1	0	2	1	20
Dylan	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	26
Kelly	2	2	1	2	2	2	2	0	0	2	2	0	0	2	1	20
Léo	2	1	2	1	1	2	2	0	0	2	0	2	0	0	1	16
Jonas	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	28
Léa	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	1	20






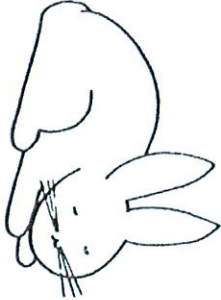
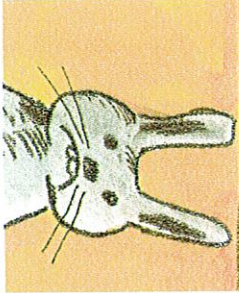

Annexe n°6 : exemples de banque d'images du logiciel Lecture Plus.

Banque d'images

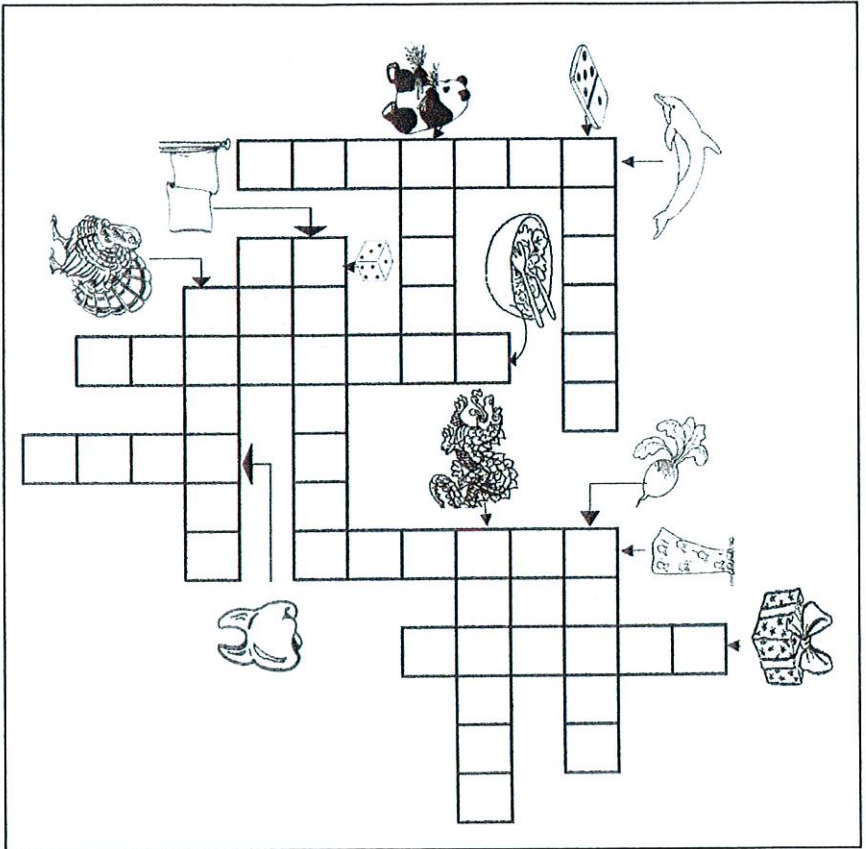
d







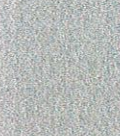


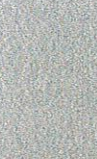
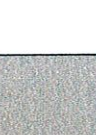
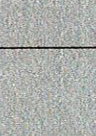
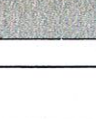


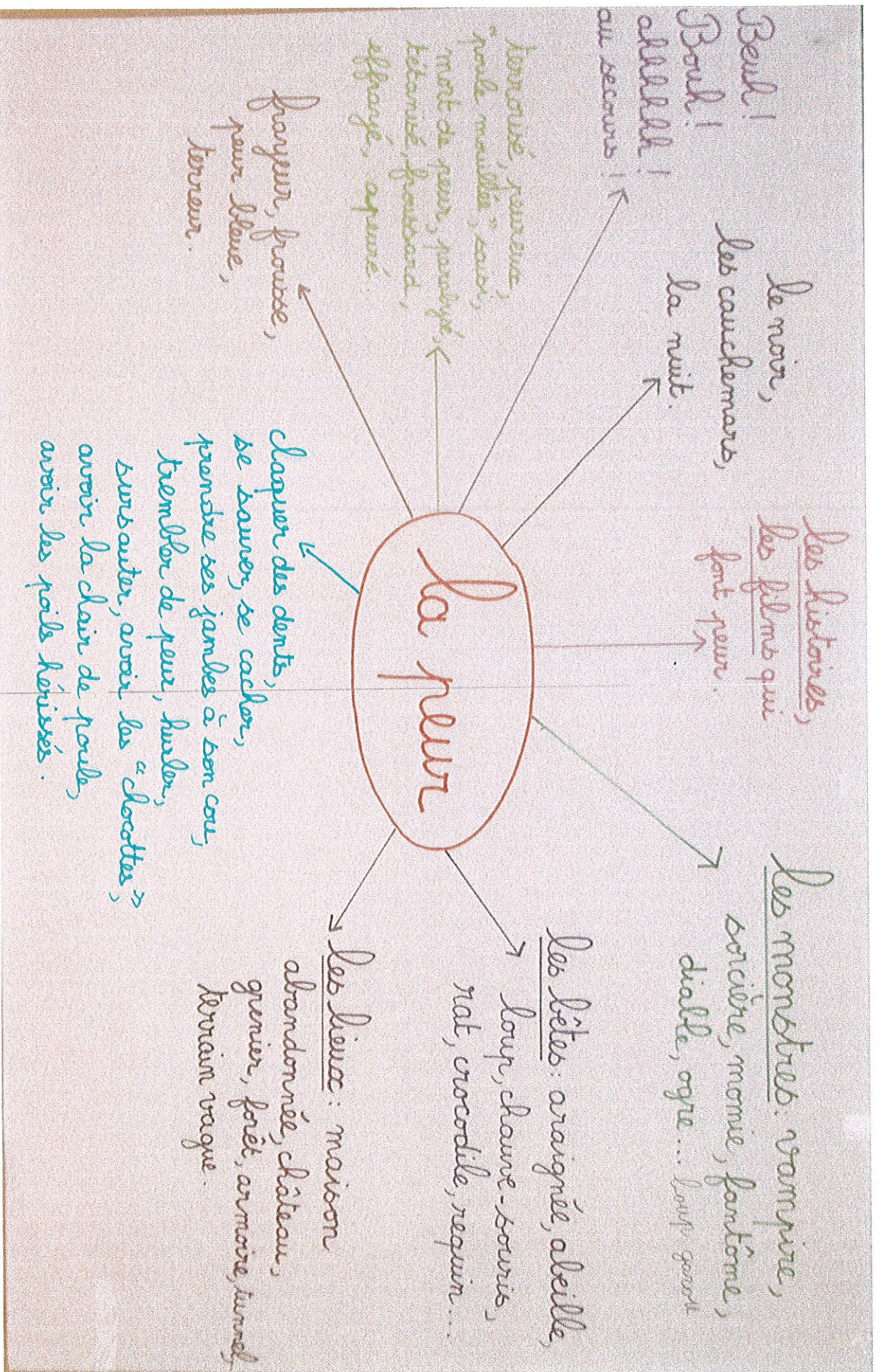
rideau	drapreau	douche	deuco	indien
diague	métalle	dé	radis	médaille
domino	judo	dragon	damier	jardinier
dindon	disc	parada	dent	dauge
corde	sabade	radis	dromadaire	crevette
bande	dé à coudre	badon	dauphin	chandeler
radeau	jeu nids	cadeau	doigt	ordinateur
lampadaire	gourde	Purmandelle	dinosaure	landau

<p>un lapin</p>		
		
		

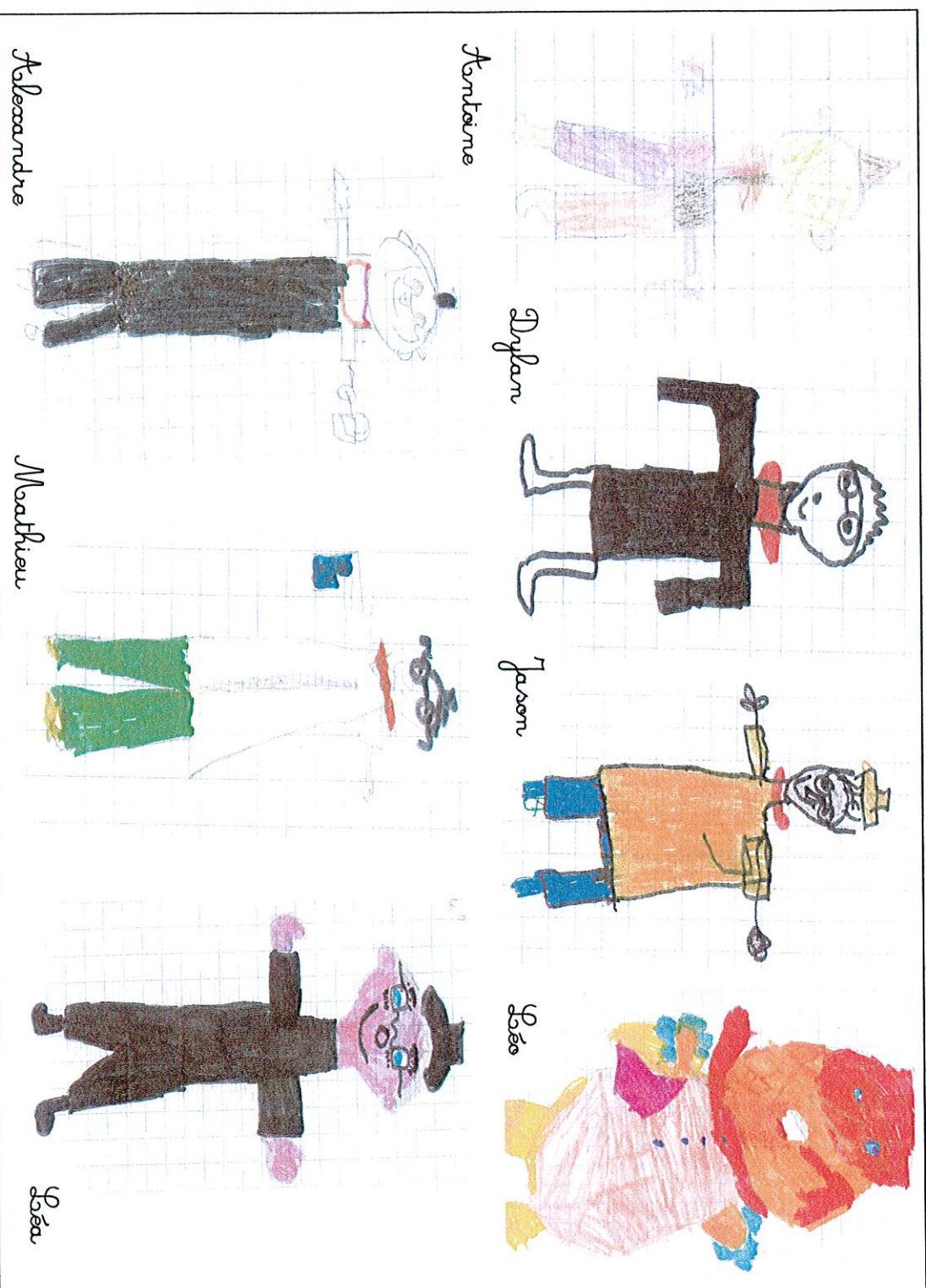
Annexe n°8 : les activités de repli : les mots croisés et le loto.



							
							
							
							
<i>telephone</i>		<i>fraise</i>		<i>fourni</i>			
<i>café</i>	<i>feu</i>		<i>phare</i>	<i>fusil</i>			
	<i>confiture</i>	<i>moufle</i>					



Annexe n°10 : évocation mentale et dessin du personnage de l'album de jeunesse : « L'attrapeur de mots » de Jean-François Dumont
 (Les P'tits albums du Père Castor).



« C'est un très vieux monsieur... Ses cheveux sont tout blancs... Il porte des lunettes au bout de son nez... Il porte un long manteau noir et un chapeau noir aussi... Autour de son cou, il a une écharpe rouge... Il transporte avec lui un vieux sac... »