



HAL
open science

Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle

Rachel Brousse

► **To cite this version:**

Rachel Brousse. Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle. Education. 2013. dumas-00909704

HAL Id: dumas-00909704

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909704>

Submitted on 26 Nov 2013

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.

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté par :

Rachel BROUSSE

**Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en
lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle**

Encadrement :

Karine DUVIGNAU

Maître de conférence, Sciences du Langage UT2 et Laboratoire CLLE-ERSS.

Myriam BRAS

Professeur, Département de Sciences du Langage UT2 et Laboratoire CLLE-ERSS.

TRAJET RECHERCHE

Acquisition et enseignement du français à l'école

Remerciements

Je souhaite remercier :

- 🌸 Mme DUVIGNAU Karine et Mme BRAS Myriam pour leur accompagnement pendant ces deux années de Master, dans la réalisation de mon mémoire.
- 🌸 Mr GEREZ Thierry, directeur de l'école élémentaire St Exupéry à Cornebarieu, et professeur des écoles dans une classe de CM2, pour m'avoir permis de réaliser mon protocole auprès de ses élèves.
- 🌸 Mme KAKIEL Marie-Claude, directrice de l'école élémentaire de Garganvillar et professeur des écoles dans une classe de CM1/CM2, pour m'avoir également donné la possibilité de réaliser mon protocole auprès de ses élèves.
- 🌸 Mme BARRY Isabelle, orthophoniste, pour m'avoir accordé de son temps et donner la possibilité de rencontrer les enfants à son cabinet pour la réalisation de mon protocole.
- 🌸 Mlle SARTHE Elodie pour son soutien et son aide dans la recherche d'une classe de CM2 pour la réalisation de mon protocole.
- 🌸 Tous les élèves qui ont participé à la réalisation des tâches du protocole, pour leur sérieux et leur implication dans les tâches données.

Table des matières

Introduction	4
I. La notion de « lexique ».....	6
I.1 Définition du « lexique ».....	6
I.2 L'acquisition du lexique	6
II. L'enseignement du lexique à l'école élémentaire.....	8
II.1 Place du lexique dans les programmes.....	8
II.2 Un enseignement explicite vs un enseignement implicite.....	10
II.3 La catégorisation au service de l'apprentissage du lexique.....	11
II.4 Méthodes d'apprentissages utilisées par les enseignants pour favoriser le lexique : Le cas de la production écrite	12
III. Une approche pathologique : les troubles du spectre autistique.....	16
III.1 Présentation des troubles autistiques.....	16
III.1.1 Définition	16
III.1.2 Critères diagnostiques des troubles autistiques selon DSM-IV-TR.....	17
III.2 Le syndrome d'Asperger	19
III.2.1 Présentation du syndrome	19
III.2.2 Critères diagnostiques selon DSM-IV-TR	21
III.3 L'autisme de haut niveau.....	22
III.4 Deux troubles pas si différents.....	23
IV. Protocole expérimental.....	25
IV.1 Méthode	26
IV.1.1 Population.....	26
IV.1.2 Matériel	26
IV.2 Procédure	27
IV.2.1 Description des tâches	28
IV.2.2 Durée du protocole	29
IV.3 Hypothèses.....	30
IV.4 Critères d'analyse	31
IV.5 Résultats.....	32
IV.5.1 Analyse de la mobilisation des verbes des tâches dans les productions écrites des élèves sans troubles.....	32
IV.5.1.1 Mobilisation des verbes produits en tâche 1	32

IV.5.1.2	Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie	35
IV.5.1.3	Mobilisation des verbes de la tâche de catégorisation	35
IV.5.1.4	Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie + la tâche de catégorisation	36
IV.5.1.5	Analyse descriptive et quantitative de l'influence des tâches sur les productions écrites.....	37
IV.5.2	Analyse qualitative des résultats des élèves autistes sans déficience intellectuelle	44
IV.5.2.1	Mobilisation des verbes produits en tâche 1	45
IV.5.2.2	Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie	46
IV.5.2.3	Mobilisation des verbes de la tâche de catégorisation	47
IV.5.2.4	Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie + la tâche de catégorisation	48
IV.5.3	Comparaison des productions des élèves sans troubles et des élèves autistes sans déficience intellectuelle.....	48
IV.6	Retour sur les hypothèses	50
Conclusion.....		52
Bibliographie.....		54
Annexes.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 1 : Présentation de la fiche de la tâche 1		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2 : Présentation des fiches de la tâche 2.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3 : Présentation des fiches de la tâche 3.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 4 : Présentation des fiches de la tâche 4.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 5 : Présentation des fiches de la tâche 5.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 6 : Présentation des fiches de la tâche 6.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 7 : Production des élèves de la tâche 2.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 8 : Production des élèves de la tâche 3.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 9 : Production des élèves de la tâche 4.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 10 : Production des élèves de la tâche 5.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 11 : Production des élèves de la tâche 6.....		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 12 : Production de Marvin (autiste sans déficience intellectuelle) de la tâche 2		Erreur ! Signet non défini.
Annexe 13 : Production de Cyrielle (autiste sans déficience intellectuelle) de la tâche 3		Erreur ! Signet non défini.

Annexe 14 : Production de Nathan (autiste typique) de la tâche 4.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 15 : Production de Samuel (autiste sans déficience intellectuelle) de la tâche 5
.....**Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 16 : Production de Lou (autiste atypique) de la tâche 6.**Erreur ! Signet non défini.**

Introduction

Le lexique est à la base de notre langage. A partir des premiers mots jusqu'à la fin de notre vie, le langage est indispensable pour communiquer, lire, écrire, comprendre. C'est la raison pour laquelle la maîtrise de la langue et notamment l'enrichissement du vocabulaire à travers différents apprentissages à l'école à un niveau pluridisciplinaire ont une place très importante. C'est grâce à cela que l'enfant *« accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit »*. (B.O, Juin 2008).

C'est ainsi qu'il m'a paru intéressant pour mon mémoire d'étudier l'enseignement et l'apprentissage du lexique à l'école élémentaire en observant la place du lexique dans les programmes et les méthodes d'apprentissages qui peuvent être mis en place par les enseignants pour favoriser l'enrichissement du vocabulaire.

Ne voulant pas perdre de vue le côté didactique de mon mémoire, j'aimerais donc étudier particulièrement la tâche de production écrite telle qu'elle est abordée à l'école élémentaire et en particulier au cycle III en classe de CM2, puisque cette tâche permet à l'élève d'investir ses acquis lexicaux en situation.

Il m'intéresserait donc de cibler ma recherche sur les aides lexicales et les entraînements préalables à l'écriture que des enseignants pourraient proposer pour aider les élèves avec et sans troubles à mobiliser un lexique plus important lors d'une production écrite et ainsi avoir une production de meilleure qualité au niveau de la richesse lexicale.

Mon protocole de recherche sera fondé sur l'expérimentation de Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc sur les aides lexicales à l'écriture mais mise en place au sein d'élèves autistes sans déficience intellectuelle (Asperger et autistes de haut niveau).

Ceci permettrait donc de traiter la problématique que je souhaite mettre en avant à travers mon mémoire, à savoir : quelles sont les performances lexicales des élèves sans troubles en termes de production écrite avec et sans aides lexicales ? Qu'en est-il des performances lexicales dans la même tâche des enfants autistes sans déficience intellectuelle avec et sans aides lexicales ?

Cette problématique permettrait de mettre au centre de mon mémoire un volet pathologique sur le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau, en posant les différences entre ces deux troubles mais notamment les points communs qui coexistent entre eux. Ceci permettant de les introduire sous un même terme qui est l'autisme sans déficience intellectuelle.

Cette forme de l'autisme est encore très dure à diagnostiquer aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle il me semble intéressant de la traiter et de montrer que malgré les difficultés que peuvent rencontrer ces enfants sur le plan social, ils peuvent cependant présenter des ressources pertinentes sur le plan du langage par exemple.

Mon travail de recherche consistera donc en une comparaison entre les résultats obtenus chez des élèves sans troubles et les résultats obtenus chez des enfants atteints d'autisme sans déficience intellectuelle, quant à leur performance en termes de lexique dans la tâche de production écrite, qui apparaît aujourd'hui dans les classes comme un exercice que les élèves appréhendent compte tenu des contraintes que celui-ci impose quant à la norme de l'écrit.

Dans un premier temps, il me paraît donc important d'aborder la notion de « lexique » en le définissant puis en observant sa place dans les programmes de l'école élémentaire. Dans un deuxième temps, il me semble intéressant d'analyser des aides lexicales qui peuvent être mises en place au sein d'une classe pour favoriser la tâche de production écrite, qui reste un exercice difficile pour des élèves au cycle III.

Enfin, une approche pathologique à travers une présentation du syndrome d'Asperger et de l'autisme de haut niveau me permettra d'établir ensuite le lien entre le lexique à l'école et ces deux troubles à travers mon protocole de recherche.

Le protocole expérimental, mis en place auprès d'élèves de CM2 et d'enfants autistes sans déficience intellectuelle, permettra notamment d'observer si les aides lexicales influencent la production écrite et en particulier, si la tâche de catégorisation améliore la

qualité en terme de lexique d'une production écrite, chez un enfant atteint d'autisme sans déficience intellectuelle, comme ceci l'a été démontré par Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanc lors de la mise en place de ce même protocole auprès d'élèves sans trouble.

I. La notion de « lexique »

I.1 Définition du « lexique ».

Le lexique désigne l'ensemble des mots acquis par un locuteur ainsi que les informations phonologiques, orthographiques, sémantiques et syntaxiques qui leurs sont associées.

On entend par informations phonologiques, les propriétés sonores d'un mot qui vont lui permettre d'être classé dans la même catégorie que des mots ayant les mêmes caractéristiques phonologiques. Par exemple, les mots "table, tabouret, tableau, taverne, tamarin..." sont regroupés par rapport à leur premier phonème commun, de même pour des unités linguistiques telles que "chausson, ballon, pompon, bonbon, boulon..." ayant le même son final.

Les informations orthographiques correspondent à la forme écrite des mots alors que les informations sémantiques font référence au sens des mots (ex: "chat, chien, lion, dauphin, ours..." appartenant à la classe des animaux). Enfin, les informations syntaxiques réfèrent aux règles d'organisation des mots dans la phrase (ex: "Le chat boit du lait"/ "* Lait boit chat le du").

Ces quatre types d'informations permettent donc une organisation bien spécifique du lexique qui amènent alors le locuteur à identifier aussi bien les mots entendus que lus, Jean-Philippe Babin qualifie le lexique mental de "*trait d'union entre le domaine purement perceptif et le domaine linguistique*" (1998).

Le lexique mental n'est pas inné, c'est pourquoi on parle d'acquisition. Cette acquisition se fait tout au long de la vie, au fil des âges et ce, par paliers.

I.2 L'acquisition du lexique

A partir de l'âge de 2 ans, l'enfant acquiert un certain nombre de mots assez rapidement, ce qui fait évoluer son lexique de 300 mots à 1500 mots à 3 ans. D'après Marie-Dominique Gineste et Jean-François Le Ny on assiste à une "*explosion lexicale*" (2005, p 107). En effet, entre 26 et 30 mois, nous assistons à une période décisive dans l'évolution du lexique mental. Celle-ci se divise en deux temps: les noms apparaissent aux alentours de 20 mois et les verbes et prédicats vers 30 mois. Bassano parle d' « une explosion de la dénomination et des noms », suivie d'une explosion développementale des verbes et de la grammaticalisation (2005, p.19). L'explosion à la dénomination serait en relation avec la capacité de l'enfant à catégoriser.

De plus, une étude de Bassano (2005, p.24), à partir de productions naturelles d'enfants permettant d'illustrer les différentes transformations lexicales, qui se produisent entre 2 ans et la première moitié de la troisième année, montre que les noms et les éléments paralexicaux (interjections, expressions syncrétiques,...) dominent le lexique de l'enfant par rapport à la fréquence jusqu'à l'âge de 20 mois et qu'ensuite ces deux catégories diminuent. En contre partie, les prédicats et les mots grammaticaux (adverbes, déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions et auxiliaires) dominent peu à 20 mois et augmentent au fil de l'âge, pour devenir les catégories lexicales dominantes dans la production à 30 mois. Ce phénomène de domination des noms avant les prédicats s'expliquerait par le fait que les noms font référence à des « entités perceptives distinctes », donc moins complexes à traiter cognitivement que les verbes (Bassano, 2005 p.31).

Cependant, entre 30 et 39 mois, la composition du lexique se stabilise. Cette étude permet de mettre en avant le fait que le lexique se structurerait au cours de la troisième année.

A partir de 30 mois, il est dit que chaque année le lexique augmente en moyenne de 1500 mots. Cependant, cette augmentation peut varier en fonction de certains facteurs linguistiques (niveau de langue, langue des parents différente de la langue officielle,...), socio-économiques (catégorie socioprofessionnelle des parents,...), culturels (lecture, sorties culturelles et éducatives, ...) ...etc.

Lors de la construction du lexique, l'enfant associe un mot à un objet ou un concept. Il a donc besoin de faire correspondre une image acoustique à une image visuelle.

Exemple : Pomme → 

Anne Reboul qualifie cela de "*lien entre l'acquisition lexicale et l'acquisition conceptuelle*" (2007).

Cependant, malgré cet automatisme, le sujet aura acquis des mots dont il ne connaîtra pas le sens ou ne sera pas en mesure d'utiliser.

II. L'enseignement du lexique à l'école élémentaire.

II.1 Place du lexique dans les programmes.

Dans les cycles d'approfondissement des Cycle II et III, l'enseignement du lexique a une place importante car il intervient au niveau de toutes les disciplines enseignées à l'école élémentaire et fait même partie intégrante des compétences visées du socle commun.

Dans le B.O n°3 du 19 juin 2008 qui présente l'ensemble des cycles d'apprentissages de l'enseignement maternelle et élémentaire, nous pouvons remarquer tout d'abord que l'enseignement du vocabulaire est présenté clairement aux enseignants dans une rubrique « vocabulaire ». L'enseignant est donc tenu de mettre en place des activités spécifiques à l'enseignement du vocabulaire pour permettre à l'élève d'enrichir son lexique et ne doit donc pas s'en tenir aux seules disciplines abordées pour apporter de nouveaux mots aux élèves.

De plus, tout au long de son apprentissage, l'élève dispose d'outils afin d'acquérir de jour en jour de nouveaux mots et d'exploiter un lexique approprié et spécifique à l'ensemble des disciplines qu'il aborde. Un travail particulier étant effectué en français à partir de :

- la lecture et de l'écriture
 - Cycle II :
 - Déchiffrage et écriture de mots connus (CP)
 - Identification de la signification des mots (CP)
 - Lecture de textes plus longs qu'au CP avec des phrases plus complexes
 - Familiarisation avec la syntaxe de la phrase. Les élèves ne s'arrêtent plus sur la signification des mots eux mêmes mais s'intéressent maintenant à l'organisation de la

phrase ou du texte grâce à une acquisition de vocabulaire nécessaire à la compréhension d'un texte. (CE1)

- Apport d'une culture littéraire grâce à laquelle l'élève acquiert de nouvelles connaissances. (CE1)
- Premières rédactions de textes courts avec une organisation des idées, sélection d'un vocabulaire spécifique à la tâche. (CE1)
- Manipulation de dictionnaires électroniques. (CE1)

▪ Cycle III :

- Reconnaissance des mots de manière automatique.
- Lecture aisée de mots irréguliers.
- Compréhension des phrases et des textes proposés, facilitée grâce aux repérages des éléments importants du texte comme par exemple les marqueurs linguistiques qui constituent sa cohérence.
- Production écrite (Narrer, décrire, justifier, inventer, résumer).

- l'expression orale

▪ Cycle II :

- Respect de l'organisation de la phrase.
- Emploi d'un vocabulaire de plus en plus riche.
- Pratique de la récitation.

▪ Cycle III :

- Poser des questions, exprimer son point de vue et ses sentiments.
- Reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter.
- Utilisation d'un vocabulaire en accord avec le niveau de langue.
- Récitation.

Ainsi, l'enseignement du lexique à l'école élémentaire se situe à tous les niveaux d'analyse ; que se soit morphologique, orthographique, sémantique ou phonologique. Les différentes activités d'apprentissage du lexique vont être basées sur les relations entre les mots à savoir les relations de synonymie, antonymie, hypéronymie par exemple ou encore les différents sens d'un même mot avec la polysémie et sur l'étude des niveaux de langue ainsi

que sur l'identification en grammaire des classes de mots. Le travail se fait en principe à partir du dictionnaire avec une première découverte de cet outil au cycle II afin que les élèves puissent se familiariser avec les différents sens que peut avoir un mot mais ils peuvent aussi travailler à partir de listes de mots qu'ils classent tout au long de l'année pour enrichir leur lexique dans un répertoire ou un cahier de mots.

De plus, dans son livre « enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école », Renée Léon affirme qu'il est nécessaire pour l'élève, au fil de l'âge, de passer d'une définition subjective (qui relèverait plutôt du fait de rapporter un mot à une période ou à sa forme) à une définition objective (qui se rapprocherait plus d'une définition de type dictionnaire). Afin qu'un élève puisse réussir à définir un mot, un travail de lecture, d'expression orale, de reformulations sera nécessaire à partir d'un ensemble de questions que l'enseignant lui posera pour le guider.

Cependant, il convient de mettre en parallèle à cet enseignement explicite du lexique, l'apport d'un enseignement implicite.

II.2 Un enseignement explicite vs un enseignement implicite

Pour que les mots soient utilisés dans le discours et fassent partie du vocabulaire actif de l'élève, il est nécessaire que l'enseignant utilise des outils « récapitulatifs et évolutifs » (Cellier, 2011) permettant à l'élève de mémoriser et de réactiver les nouveaux mots. Il convient donc à partir de cette idée de mettre l'accent sur la nécessité d'un enseignement explicite du lexique mais aussi d'un enseignement implicite puisque les élèves acquièrent de nouveaux mots à partir d'activités variées et présentes dans la pluridisciplinarité. Il est donc nécessaire en plus des activités régulières et spécifiques consacrées au lexique, de favoriser cet apprentissage notamment à partir de la lecture, la littérature, la compréhension de textes de tous genres (textes narratifs, journalistiques, documentaires,...) selon la discipline étudiée.

Ainsi, dans l'article de Micheline Cellier (2011), l'auteur affirme l'importance de contextualiser les mots, favorable à la mémorisation lexicale des élèves et donc l'intérêt de travailler le sens d'un mot en contexte tout au long de la scolarité. Cependant, elle nuance son propos, puisque un constat, fait par rapport à l'enseignement implicite, montre que lors d'une séance, non consacrée à l'enseignement du lexique, l'enseignant n'a pas toujours le temps de relever les mots pertinents pour les élèves et de les expliquer. De plus, ces mots sont souvent utilisés dans le contexte de la discipline en question mais pas souvent réactualisés dans des tâches comme la production écrite ou des tâches nécessitant l'apport du vocabulaire de

l'élève. Enfin, le peu de mots relevés dans le cadre de l'enseignement implicite, seraient plus généralement les noms contrairement aux adjectifs et aux verbes. De plus, les mots étudiés à travers certains types de documents (textes historiques, géographiques, scientifiques par exemple) poseraient des difficultés aux élèves, de part l'abondance de mots nouveaux présents dans ces textes, malgré la présence de définition dans les marges ou encore d'un lexique annexe. Ainsi selon la lecture qui est faite par l'élève (avant, pendant, après une leçon, seul à la maison, ...) les difficultés seront bien présentes si l'enseignant ne fait pas un point sur le vocabulaire utilisé, qui est dans ces disciplines, généralement très spécifique. Il sera donc conseillé lors de cet enseignement implicite du lexique, d'identifier les mots importants présents dans les textes ou dans la trace écrite, afin que l'élève puisse les comprendre et les apprendre (Vaubourg, 2010).

Cependant, bien qu'on parle de la nécessité de l'enseignement implicite du lexique, il serait nécessaire d'intégrer à la séance concernée, une phase consacrée à l'étude du lexique, afin de favoriser la mémorisation et l'acquisition de ces nouveaux mots auprès des élèves. Ceci permettrait tout en restant dans le contexte d'emploi du mot, de montrer à l'élève la polysémie d'un mot mais aussi de travailler sur la relation entre les mots : la synonymie par exemple. En effet, selon Cellier, un mot serait davantage mémorisé s'il est mis en relation avec d'autres mots, et en particulier des mots connus des élèves. Ces activités de classement et d'association, telles que la catégorisation, sont des activités bénéfiques à la mémorisation de mots nouveaux mais aussi à une meilleure structuration du lexique puisque celles-ci entraînent un travail cognitif impliquant une réorganisation des savoirs des élèves.

II.3 La catégorisation au service de l'apprentissage du lexique

Catégoriser, c'est « diviser l'environnement en classes d'équivalence, c'est-à-dire à regrouper les stimuli, simples ou complexes, en des ensembles selon les caractères qu'ils ont en commun » (Gineste, 1997, p.89). Ainsi, c'est par ce processus que la mémorisation de concept par l'homme est davantage facilitée. Une catégorie va ainsi correspondre à une forme particulière, désignée par un mot du lexique. Le processus de catégorisation va s'activer à partir de « représentations catégorielles » (Gineste, 1997, p90) que l'individu aura déjà acquises au préalable, exprimables grâce aux mots de la langue de l'individu.

Ainsi, « il existe une relation étroite entre l'étendue du répertoire lexical et la compétence à catégoriser : plus le système conceptuel est riche, plus il est facile d'activer en

mémoire les mots correspondants. Apprendre des mots ce n'est pas seulement apprendre des mots isolés, c'est les faire entrer dans des collections et des catégories reliées entre elles dans un réseau complexe de significations. Apprendre un mot nouveau suppose de réorganiser les savoirs précédents ; c'est aussi comprendre que le mot peut appartenir à différentes catégories conceptuelles et désigner des réalités différentes ou avoir plusieurs représentations. Travailler le lexique c'est organiser et planifier cet apprentissage systématique et spécifique pour acquérir des capacités cognitives et des outils méthodologiques. » (Extrait de BONTHOUX, source : DGES, 2010).

La catégorisation va donc permettre à l'élève de structurer et organiser sa pensée, développer son langage et l'aider à communiquer avec précision ainsi que l'aider à mémoriser et enrichir son lexique.

Après avoir présenté les différents types d'enseignement du lexique et le principe de catégorisation, nous pouvons observer que diverses méthodes sont mises en place afin de favoriser l'acquisition du lexique au sein de toutes les classes. Ces méthodes prennent en compte l'acquisition du lexique mais aussi son réinvestissement grâce à un exercice d'écriture : la production écrite.

II.4 Méthodes d'apprentissages utilisées par les enseignants pour favoriser le lexique : Le cas de la production écrite

La tâche de production écrite représente une difficulté importante pour les élèves au cycle III et notamment en rentrant en sixième car la réussite de cet exercice demande une maîtrise de l'écrit et une acquisition de méthodes qu'il est nécessaire d'aborder dès le début de l'école élémentaire.

Il me semble donc intéressant de me pencher particulièrement sur cette tâche dans laquelle le lexique détient une place importante.

Afin de développer cette idée, je m'appuierai particulièrement tout d'abord sur une étude qui a été faite par Agnès Florin, Philippe Guimard et Isabelle Nocus sur le développement des compétences lexicales et métalexicales des élèves en vue de les aider dans la tâche de production écrite. Le but de cette recherche est de montrer que différentes modalités d'entraînement au niveau des compétences lexicales et métalexicales, et notamment la communication orale, amélioreraient les capacités des élèves en production de textes. Ainsi, selon les hypothèses posées par les auteurs, une explicitation du lexique améliorerait la qualité

des productions écrites des élèves, le fait de travailler en petits groupes serait plus bénéfique et améliorerait donc les performances des élèves en production écrite plutôt que de travailler en classe entière et enfin, la mise en place d'un environnement favorable à la mobilisation du lexique en question (ici émotionnel) permettrait donc une meilleure utilisation de ce lexique.

Pour la mise en place de cette recherche des élèves de CE2 ont été choisis sur la base du volontariat. L'étude se déroule en trois étapes sur une année scolaire.

La première étape consiste à évaluer les compétences cognitives des élèves à partir d'une épreuve « Résolution de problèmes abstraits », de l'ECSIII de Khomsi (1997), leur connaissance en vocabulaire (à partir du test de vocabulaire du WISC III) ainsi qu'en lexique émotionnel (avec un exercice sur le lexique de la joie, de la tristesse, de la peur et de la colère avec la présence d'intrus), leurs compétences en production écrite avec l'invention de la suite d'une histoire et enfin leur niveau scolaire grâce à leurs résultats aux évaluations nationales de français.

La deuxième étape (phase d'entraînement) va permettre d'observer l'évolution des compétences des élèves ainsi que l'organisation pédagogique des enseignants. Ceux-ci vont organiser huit classes selon quatre conditions liées à l'expérimentation :

- Dans deux classes sera organisé un travail en petits groupes avec la mise en place par les enseignants d'un entraînement métalexical.
- Dans deux autres classes, le même travail d'entraînement sera proposé avec des activités de production écrite mais en classe entière.

Le travail préparatoire mis en place dans ces quatre premières classes repose sur des aspects particuliers tels que : trouver des mots de la même famille, catégorisation/différenciation ...

- Dans deux autres classes, aucun travail préparatoire n'est mis en place. Les élèves travaillent donc la production écrite directement en petits groupes.
- Dans les deux dernières classes, aucun travail préparatoire n'est mis en place. Les élèves travaillent directement la production écrite mais en classe entière.

Enfin, la troisième étape consiste à observer l'effet de ces différents entraînements en fonction du travail proposé aux élèves et l'effet de la répartition des classes en petits groupes

ou en classe entière sur la tâche de production écrite. L'évaluation porte également sur les différentes compétences évaluées à la première étape.

Il en ressort que la taille des groupes et l'entraînement auraient un effet sur la variété du lexique des émotions. De plus, les petits groupes respecteraient plus la consigne donnée.

Les petits groupes ayant eu un entraînement auraient progressé dans la quantité et la variété du lexique émotionnel ainsi que dans l'utilisation des connecteurs.

Cependant, la taille des groupes et l'entraînement n'auraient pas d'effets significatifs sur l'évolution des performances lexicales des élèves.

D'un point de vue général, seulement quatre scores sur dix s'améliorent entre le premier trimestre et le troisième trimestre dont deux se rapportant au lexique et deux à la production écrite. Les effets de l'entraînement ainsi que de la taille des groupes sont peu nombreux.

Enfin, le travail oral en petits groupes semble avoir moins d'impact dans les apprentissages au CE2 qu'au cycle II (étude qui avait été démontrée par Florin, Guimard & Khomsi en 2000).

Ces résultats pourraient s'expliquer selon les auteurs par une difficulté pour les enseignants à concilier l'oral et l'écrit sur une même activité.

Une autre étude a été mise en place par Karine Duvignau & Claudine Garcia-Debanc sur les aides lexicales à l'écriture en se penchant particulièrement sur l'emploi des verbes.

Les élèves auraient tendance à utiliser massivement des verbes génériques tels que « dire » et « faire » alors que l'utilisation de verbes spécifiques représenterait un enjeu important dans la tâche de production écrite.

La question centrale de cette recherche est de savoir s'il est possible de mettre en place des aides lexicales efficaces pour des élèves de CM2. Cette étude se veut d'aborder la catégorisation verbale d'un point de vue sémantique qui est au centre de la structuration du langage oral et écrit.

A travers différentes recherches, il a été mis en avant le fait que les jeunes enfants de 2 à 4 ans auraient tendance à produire des énoncés à allures métaphoriques et notamment à pivot verbal. Ceci poserait donc l'idée d'une structuration du lexique verbal par proximité sémantique.

Ainsi à travers cette étude Duvignau & Garcia-Debanc posent comme hypothèse le fait qu'une tâche de catégorisation lexicale des verbes par proximité sémantique permettrait une meilleure mémorisation et utilisation de l'aide lexicale ainsi qu'une meilleure performance en production écrite.

La tâche cible de ce protocole d'expérimentation est donc la production écrite. Le début et la fin d'un récit sont proposés aux élèves à partir desquels ils doivent rédiger un texte en utilisant un maximum de verbes différents. L'utilisation de verbes spécifiques à l'activité des personnages proposés semblerait attendue. La thématique choisie à travers ce récit est celle de l'alimentation. Les tâches préalables à la production écrite qui vont être proposées aux élèves seront donc en lien avec « manger ».

Sept tâches sont proposées aux élèves :

- Tâche 1 : production individuelle et libre de verbes en rapport avec « manger ».
- Tâche 2 : tâche 1 + attribution d'un synonyme à 24 verbes fournis (choisis en fonction de leur proximité sémantique intra domaine).
- Tâche 3 : tâche 1 + tâche 2 + catégorisation des 24 verbes précédents.
- Tâche 4 : tâche 1 + tâche 2 + production écrite.
- Tâche 5 : tâche 1 + tâche 2 + tâche 3 + production écrite (avec une catégorisation bonne).
- Tâche 5' (avec une catégorisation très bonne).
- Tâche 6 : production écrite sans tâche préalable.
- Tâche 7 : tâche 1 + production écrite.

Les tâches de 4 à 7 sont réparties sur quatre classes de CM2.

Il en ressort dans un premier temps que les élèves ayant réalisé la tâche 7 mobiliseraient davantage la tâche 1 dans leur production écrite contrairement aux élèves ayant réalisé les tâches 4, 5 et 5' qui auraient plutôt tendance à mobiliser les verbes de la liste de la tâche 2 et en particulier quand s'ajoute la tâche 3 de catégorisation.

La tâche de catégorisation favoriserait donc une meilleure mobilisation et une meilleure mémorisation du lexique.

Dans un deuxième temps, la qualité de la production écrite à partir des différentes tâches préalables a été analysée à partir de critères d'analyses bien définis.

Selon les résultats, les élèves ayant réalisés les tâches 5 et 5' utiliseraient davantage de verbes pertinents dans leur production écrite d'un point de vue sémantique. Le taux le moins élevé correspond aux élèves n'ayant réalisé aucune tâche préalable.

Les élèves ayant réalisés les tâches 4, 5 et 5' utiliseraient davantage de verbes variés contrairement aux élèves ayant bénéficié de la tâche 7 ou d'aucune tâche préalable.

Enfin, d'un point de vue global, les élèves ayant réalisés les tâches 5 et 5' sont ceux qui présentent le taux le plus faible de verbes génériques et le taux le plus élevé de verbes spécifiques contrairement aux élèves ayant réalisés la tâche 7 ou aucune tâche préalable.

Cette étude permet donc de mettre en avant que la tâche de catégorisation est un élément important dans la production écrite car elle permet aux élèves de mobiliser davantage de lexique. Celle-ci permet notamment à l'élève d'enrichir son lexique, d'utiliser un lexique plus spécifique et d'améliorer qualitativement et quantitativement sa production écrite.

Suite à la présentation de ces deux études, il me semble intéressant de faire un lien avec les troubles du spectre autistique et notamment le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau.

III. Une approche pathologique : les troubles du spectre autistique.

III.1 Présentation des troubles autistiques.

III.1.1 Définition

La mise au jour des troubles autistiques revient aux deux experts Léo Kanner et Hans Asperger, qui ont publié leurs premières observations et leurs premières explications respectivement en 1943 et 1944, et ont introduit tous deux la notion d' « autisme » qui avait été mise en avant auparavant par Ernest Bleuler. Ce psychiatre utilisait ce terme pour définir un caractère pilier de la schizophrénie.

Léo Kanner et Hans Asperger mettent tous les deux en avant des caractéristiques qu'ils n'ont pas rencontrées auparavant. A partir de ses observations, Kanner pose l'isolement autistique, qui relèverait des difficultés des enfants à entretenir des interactions sociales, décrit dans les critères de diagnostic actuel. Il parle notamment du désir d'immuabilité qui correspond au fait qu'un enfant autiste est plongé dans un monde stéréotypé, répétitif (avec par exemple des mouvements corporels répétitifs produits souvent dans des situations d'anxiété) et qu'il s'arrête à ses seuls centres d'intérêts et ses passions. L'enfant a besoin d'être dans un environnement familier, avec ses repères. Il appuie notamment son étude sur les aptitudes des autistes en nous faisant part de leur capacité à communiquer et de leur extrême intelligence. Uta Frith cite un passage de l'article de Kanner pour présenter ces aptitudes : « *L'ahurissant vocabulaire des enfants qui parlent, leur incroyable capacité à se rappeler des événements remontant à plusieurs années, leur phénoménale aptitude à apprendre par cœur des poèmes et des noms, et la précision avec laquelle ils se souviennent de structures et de séquences complexes, témoignent de leur bonne intelligence* ». (U. Frith 2003). De plus, à travers son étude sur les troubles du langage dans l'autisme, Kanner affirmait que les enfants autistes avaient tendance à utiliser la deuxième personne du singulier (tu) ou la troisième personne du singulier (il/elle) pour parler d'eux même et que l'utilisation de la première personne du singulier (je) se faisait très tardivement tout comme l'utilisation du « oui » pour répondre à des questions posées. Il met en avant notamment le phénomène d'écholalie qui correspond au fait de répéter des mots ou des phrases de manière plaquée en réutilisant même parfois la prosodie sous laquelle les autistes l'ont entendu. De plus, les autistes présenteraient une faible cohérence centrale, théorie décrite par U. Frith en 1989, qui pose le problème pour eux d'intégrer une information dans son ensemble et d'en extraire le sens.

III.1.2 Critères diagnostiques des troubles autistiques selon DSM-IV-TR

Il me paraît important de reprendre les différents critères diagnostiques tels qu'ils sont présentés dans l'ouvrage.

« **F84.0 [299.00] Trouble autistique**

- A. Un total de six (ou plus) parmi les éléments décrits en 1), en 2) et 3), dont au moins deux de 1), un de 2) et un de 3) :

- 1) *Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent deux au moins des éléments suivants :*
 - a) *Altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes*
 - b) *Incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement*
 - c) *Le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p. ex., il ne cherche à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)*
 - d) *Manque de réciprocité sociale ou émotionnelle*
 - 2) *Altération qualitative de la communication, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :*
 - a) *Retard ou absence totale de développement du langage parlé (sans tentative de compensation par d'autres modes de communication, comme le geste ou la mimique)*
 - b) *Chez les sujets maîtrisant suffisamment le langage, incapacité marquée à engager ou à soutenir une conversation avec autrui*
 - c) *Usage stéréotypé ou répétitif du langage, ou langage idiosyncrasique*
 - d) *Absence d'un jeu de « faire semblant » varié et spontané, ou d'un jeu d'imitation sociale correspondant au niveau de développement*
 - 3) *Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :*
 - a) *Préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation*
 - b) *Adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels*
 - c) *Maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p. ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)*
 - d) *Préoccupations persistantes pour certaines parties des objets*
- B. Retard ou caractère anormal du fonctionnement, débutant avant l'âge de trois ans, dans au moins un des domaines suivants : 1) interactions sociales, 2) langage nécessaire à la communication sociale, 3) jeu symbolique ou d'imagination.

C. La perturbation n'est pas mieux expliquée par le diagnostic de syndrome de Rett ou de Trouble désintégratif de l'enfance ».

Il est important de rajouter que le diagnostic de l'autisme se fait en moyenne autour de l'âge de 3-4 ans. Aujourd'hui, les troubles autistiques font partie intégrante des troubles envahissants du développement (TED) de par leurs caractéristiques communes avec par exemple le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau.

Plusieurs auteurs croient en l'existence d'un continuum autistique sur lequel les différents troubles seraient positionnés en fonction de l'importance de leurs atteintes.

Ainsi, après avoir présenté ce que sont les troubles autistiques, je souhaiterai définir particulièrement le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau sur lesquels ma recherche reposera.

III.2 Le syndrome d'Asperger

III.2.1 Présentation du syndrome

Le terme de « syndrome d'Asperger » fut utilisé pour la première fois par Lorna Wing en 1981 à partir d'une étude dans laquelle elle décrivait une population (enfants et adultes) présentant des caractéristiques quasi similaires à ceux présentés par Hans Asperger, pédiatre Viennois, mettant en avant des troubles sur le plan social, cognitif et linguistique. Cependant, l'étude de Hans Asperger de 1944, n'eut point de succès en Europe et aux Etats-Unis sur les trente années qui ont suivies. Il est important de noter qu'il créa malgré tout un service réservé aux enfants atteints des troubles qu'il avait pu décrire tout au long de son étude dans lequel des thérapies du langage par exemple, furent mise en place à partir de programmes éducatifs créés par Sœur Viktorine. Suite aux études entreprises par Lorna Wing sur les troubles de certains enfants se rapprochant de l'autisme classique mais présentant un développement langagier et social correct, elle mit alors en avant les principaux signes cliniques de ce syndrome. En 1990, le syndrome d'Asperger fut considéré comme une variante de l'autisme

et comme une forme intégrante des troubles envahissant du développement (TED). Aujourd'hui, il fait partie du continuum du spectre autistique. Il est intéressant de signaler notamment que le syndrome d'Asperger est diagnostiqué en moyenne à l'âge de 8 ans car des signes correspondant à un autisme classique (diagnostiqué vers l'âge de 3-4 ans comme vu précédemment) sont souvent apparents avant l'entrée à l'école de l'enfant et le fait que les compétences langagières ou sociales de cet enfant puissent se développer rapidement entraîne un diagnostic finalement plus orienté vers le syndrome d'Asperger plutôt qu'un autisme classique.

Les personnes atteintes du syndrome d'Asperger ne présentent généralement aucune anomalie au niveau de leur développement. Elles ne présentent généralement aucun problème sur le développement du langage. En effet, les enfants atteints du syndrome d'Asperger présentent une capacité à utiliser un vocabulaire souvent plus complexe qu'un vocabulaire qu'utiliserait un enfant de leur âge. On parle de vocabulaire « *adultomorphe* » (Atwood, 2010). U. Frith rapporte cependant que le fait de produire des phrases à 3 ans ne signifie pas pour autant une bonne compréhension du langage attendue à cet âge. Ainsi, les Asperger ne présentent généralement pas de problèmes au niveau de l'acquisition du lexique tant leur vocabulaire est riche. Cependant, certains Asperger auraient des difficultés au niveau de la compréhension des mots malgré une reconnaissance des mots assez développée, on parle donc d'hyperlexie (trouble de la compréhension malgré une lecture à haute voix sans difficultés). D'autres présenteraient des difficultés en lecture voire même une dyslexie ainsi que des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe.

Tony Attwood, dans son livre « Le syndrome d'Asperger » (2003) explique que l'un des Asperger qu'il a pu rencontrer pose le problème de la typographie dans laquelle est écrit un mot. Ainsi, il présenterait plus de difficultés à reconnaître un mot qu'il connaît déjà s'il est écrit différemment que lorsqu'il l'a appris. Il considérerait dans ce cas là que c'est un nouveau mot. Cette idée de rigidité à travers un apprentissage formel des mots à partir d'une typographie rejoint une autre idée dont nous fait part Tony Attwood qui est celle montrant que les enfants Asperger ont tendance à acquérir du lexique à travers des émissions de télévisions par exemple. L'auteur met donc en avant le fait qu'ils produisent les mots qu'ils ont appris avec le même accent qu'ils les ont entendus. On peut parler d'un langage plaqué voire rigide. Ils adoptent aussi parfois un discours pédant dans lequel ils vont par exemple s'adresser à leur camarade en les appelants par leur nom et leur prénom. Ils manifestent notamment un manque

de précision quand ils doivent répondre à des questions qui leur sont posés. Ils utilisent alors des mots comme « peut-être » ou « plus tard » pour répondre.

De plus, les enfants atteints du Syndrome d'Asperger auront une tendance à créer des néologismes ou associer des mots hors contextes pour désigner une idée précise dont le terme existe mais qu'eux ne connaissent pas forcément. Ainsi, si nous reprenons l'explication de Tony Attwood à partir des études de Tantam (1991) et Volden & Lord (1991), nous pouvons citer les exemples de « poignets de pied » pour désigner le mot « chevilles » ou encore « os dans l'eau » pour désigner le mot « glaçons ».

Leur développement cognitif n'est cependant pas touché sur le plan clinique. Ils obtiennent notamment des résultats égaux à ceux d'une personne normale ou même parfois supérieurs à la moyenne au niveau du QI. Ils présentent cependant des difficultés pragmatiques avec une mauvaise utilisation du langage dans un contexte social.

III.2.2 Critères diagnostiques selon DSM-IV-TR

« F84.5 [299.80] Syndrome d'Asperger

A. Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :

- 1) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
- 2) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement
- 3) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p.ex., il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)
- 4) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle

B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé, des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :

- 1) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêts stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation

- 2) *adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels*
 - 3) *maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p.ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)*
 - 4) *préoccupations persistantes pour certaines parties des objets*
- C. *La perturbation entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnels, ou dans d'autres domaines importants.*
- D. *Il n'existe pas de retard général du langage significatif sur le plan clinique (p.ex., le sujet a utilisé des mots isolés vers l'âge de 2 ans et des phrases à valeur de communication vers l'âge de 3 ans).*
- E. *Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement, en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement.*
- F. *Le trouble ne répond pas aux critères d'un autre Trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux de la Schizophrénie. »*

III.3 L'autisme de haut niveau

L'autisme de haut niveau est une forme d'autisme présentant quasiment les mêmes caractéristiques que l'autisme infantile. Il présente cependant un retard au niveau du langage mais un QI dans la normale voire élevé dans certains domaines. C'est la raison pour laquelle nous parlons d'autisme de haut niveau qui représente un haut fonctionnement intellectuel par opposition aux personnes autistes avec déficience intellectuelle. Cet autisme est reconnu par les scientifiques et les professionnels comme un autisme exceptionnel doté « d'une intelligence normale et verbale » (Mottron, 2004). Il n'est généralement pas possible d'établir

un diagnostic pour l'autisme de haut niveau avant l'âge de 3 ans car l'enfant présente généralement les mêmes troubles que l'autisme avec déficience intellectuelle avant même de parler. Au niveau diagnostique, l'enfant autiste de haut niveau présente généralement un retard du langage auquel s'ajoutent en principe des difficultés à la socialisation et des comportements répétitifs comme pour l'autisme vu précédemment. L'enfant sera diagnostiqué à partir de tests par rapport à son développement général ainsi que d'un point de vue cognitif et langagier.

En effet, vers l'âge de 3-4 ans, l'enfant autiste de haut niveau rassemble de manière importante les anomalies langagières que l'on retrouve dans l'autisme infantile. Il présente un phénomène d'écholalie différée qui porte sur le langage plaqué de l'autiste avec des tendances à répéter des phrases ou des expressions qu'il aura entendu, un langage idiosyncrasique qui correspond à l'utilisation de néologismes, de mots ou de phrases hors contexte ainsi qu'un langage répétitif avec un rituel de questions.

En grandissant, le langage des enfants autistes de haut niveau aura une tendance à se normaliser avec un retour à la normale de son vocabulaire, de sa phonologie et de sa syntaxe malgré le maintien de quelques signes dans l'usage qu'il fait de la communication.

L'autisme de haut niveau se retrouve à cheval entre les troubles autistiques et le syndrome d'Asperger car il présente un QI élevé mais ne peut pas être diagnostiqué Asperger de par le retard du développement langagier de celui-ci.

III.4 Deux troubles pas si différents.

Après avoir défini respectivement le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau, nous avons pu remarquer que ces deux troubles étaient très proches selon les diagnostics et qu'il est souvent difficile de poser un diagnostic différentiel entre les deux.

Un important débat se pose justement sur le fait de savoir si oui ou non ces deux troubles sont différenciables. Ainsi, des recherches ont été entreprises afin de déterminer un critère permettant de les différencier et ce seul critère d'un point de vue clinique serait la présence d'un retard ou non du langage.

Pour traiter cette partie, je m'appuierai principalement sur un article de Marion Fossard et Andréanne Bibeau, publié en 2010 sur cette question.

En effet bien que le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau soient tous deux situés à un extrême du continuum du spectre autistique à l'opposé de l'autisme, il a été mis en avant que ces deux troubles pourraient se différencier sur le plan langagier.

Cet article pose à travers ses résultats la pertinence d'utiliser ou pas le critère langagier pour différencier ces deux troubles à partir d'une remise en question du critère D du DSM-IV.

Selon les résultats, les enfants atteints du syndrome d'Asperger ne présenteraient pas de délai dans l'acquisition du langage contrairement aux enfants autistes de haut niveau pour qui l'acquisition du langage serait un réel problème.

D'un point de vue syntaxique, les Asperger produiraient des phrases plus longues et plus complexes que les autistes de haut niveau qui auraient tendance à produire des phrases plus courtes avec plus de dysfluidités. Cet aspect syntaxique pourrait être un élément constitutif pour l'hypothèse posée sur le retard langagier. Cette idée est renforcée par le fait que les Asperger obtiendraient globalement de meilleurs résultats au niveau du QI verbal et présenteraient de meilleures capacités à intégrer des informations linguistiques.

Cependant, si on reprend l'étude de Seung de 2007 sur la production de discours narratif, on observe que selon ses résultats, le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau ne se différencieraient pas clairement sur le plan lexical avec une production lexicale quasiment similaire. De plus, l'étude de Lewis, Murdoch et Woodyatt en 2007 sur le langage de base, réceptif, expressif, le contenu et la mémoire verbale, les deux troubles ne présentent pas de différences tout comme l'étude de Shriberg et al. de 2001 sur les caractéristiques prosodiques de ces deux troubles.

Ainsi, dans ces cas-là le développement langagier ne serait pas un critère favorable quant à une différenciation entre le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau.

Par la suite, Howlin a mis en avant le fait que les différences langagières entre les deux troubles diminueraient au fil de l'âge. Le délai dans l'acquisition du langage aurait un poids important pour les enfants en bas âge par rapport à l'ensemble des symptômes autistiques mais ce délai serait estompé en arrivant à l'adolescence et à l'âge adulte.

Pour certains auteurs, l'hypothèse de la présence d'un délai dans l'acquisition du langage pour différencier les deux troubles ne serait pas suffisamment fiable.

Ainsi ces auteurs se proposent de faire des études sur différents critères qui pourraient permettre de les différencier de manière plus objective :

- Bennett et al. étudient la piste de la présence d'un trouble du langage qui serait majoritairement présent à travers leurs résultats chez les autistes de haut niveau contrairement aux Asperger. Ce trouble du langage annoncerait à l'âge de 6-8 ans les habiletés sociales et communicationnelles présentes à l'adolescence contrairement au critère langagier posé dans les critères diagnostiques.
- Ghaziuddin et Gerstein en 1996 ont à travers leur étude mis en avant le fait que l'utilisation d'un langage pédant pourrait être propre au syndrome d'Asperger.
- Duvignau, Elie et Wawrzyniak en 2008 ont observé la production d'approximations sémantiques par les enfants atteints du syndrome d'Asperger et les autistes de haut niveau. Il en est ressorti que les Asperger auraient plus de difficultés que les autistes de haut niveau à produire des approximations sémantiques notamment en évitant la tâche de reformulation qui était proposée dans l'étude ; ceci manifestant une déficience dans leur développement lexical ainsi qu'une rigidité lexicale.

De plus selon une étude d'Elie de 2009, les Asperger produiraient davantage de verbes spécifiques que les autistes de haut niveau. Ceci permettrait de mettre en avant une précision lexicale présente chez les Asperger.

L'ensemble de ces différences langagières peut être expliqué par les capacités langagières plus développées chez le syndrome d'Asperger.

Une grande question se pose, aujourd'hui, quant à une réelle différenciation entre ces deux troubles. Ainsi, après avoir posé une description de chacun des deux troubles et montré qu'ils se rejoignent sur beaucoup de points, je parlerai donc à partir de maintenant d'autisme sans déficience intellectuelle qui regroupera le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau dans mon protocole expérimental.

IV. Protocole expérimental

Pour l'analyse de mon protocole de recherche, je me limiterai à une étude de cas étant donné la difficulté d'accès auprès d'enfants Asperger et autistes de haut niveau, après avoir réunie l'ensemble des données nécessaires afin de répondre à mes hypothèses. Je souhaiterais pouvoir mettre en avant les performances lexicales, avec et sans aides lexicales, en production écrite d'enfants autistes sans déficience intellectuelle.

Je mettrai donc en parallèle des données récupérées auprès d'enfants sans troubles.

Pour observer les performances lexicales de ces enfants, je mettrai donc en place l'expérimentation présentée dans ma partie théorique qui a été mise en place par Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau auprès d'enfants sans troubles.

La seule différence avec le protocole de Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau, est qu'une tâche supplémentaire est prévue.

En effet, la tâche 5 dans laquelle figure la tâche 1 suivie d'une tâche de catégorisation et de la production écrite est ajoutée au protocole, dans le but d'observer si la tâche de catégorisation réalisée seule à une influence sur la production écrite.

IV.1 Méthode

IV.1.1 Population

Le protocole sera mis en place auprès de :

- 5 enfants avec autisme sans déficience intellectuelle (Syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau)
- Elèves appariés en âge et en niveau scolaire (CM2)

Les enfants avec autisme sans déficience ne sont pas forcément appariés en âge compte tenu de la difficulté d'accès à ces enfants. Les enfants effectuant le protocole sont donc des enfants d'un niveau cycle III.

IV.1.2 Matériel

Pour la réalisation du protocole par les élèves, des fiches sont créées pour chaque tâche à réaliser.

Les enfants autistes sans déficience intellectuelle et les élèves sans troubles disposent des mêmes fiches selon les tâches qui leur sont proposées.

Sur chaque fiche, un numéro est attribué à chaque consigne quand plusieurs exercices se succèdent de façon à ce que les tâches soient réalisées dans le bon ordre.

La tâche 1 est suscitée par une fiche sur laquelle les élèves disposent de lignes numérotées de 1 à 10 afin d'écrire les phrases qui sont demandées dans la consigne précisée au début de la fiche (*cf. Annexe 1*).

La tâche 2 est réalisée sur une fiche consacrée à la production écrite (fiche identique pour les tâches 3, 4, 5 etc.). La consigne est posée au début de la fiche puis est suivie du début du récit auxquels les élèves doivent écrire la suite dans un cadre composé de lignes. A la fin de la fiche se trouve la phrase de fin de l'histoire (*cf. Annexe 2*).

La tâche 3 se compose d'une première fiche correspondant à la fiche proposée pour la tâche 1 ainsi que d'une deuxième fiche afin que les élèves réalisent leur exercice de production écrite (*cf. Annexe 3*).

La tâche 4 est composée d'une première fiche proposant un exercice sur la synonymie. La consigne est posée au début de la fiche comme sur les autres fiches, suivie d'une liste de 24 verbes à côté desquels les élèves doivent donner un synonyme (à l'aide d'un dictionnaire si nécessaire). La deuxième fiche correspond à la même fiche proposée en tâches 2 et 3 avec l'exercice de production écrite (*cf. Annexe 4*).

La tâche 5 est composée d'une première fiche sur laquelle se trouve un exercice de catégorisation avec les 24 verbes proposés pour l'exercice de synonymie. La consigne est aussi posée au début de la fiche. La deuxième fiche correspond à la même fiche proposée en tâches 2,3 et 4 avec l'exercice de production écrite. (*cf. Annexe 5*).

Enfin, la tâche 6 est composée d'une première fiche avec l'exercice de synonymie proposé en tâche 4, la seconde fiche est la même que celle en tâche 5 avec l'exercice de catégorisation et la troisième fiche correspond à celle proposée en tâche 2, 3,4 et 5 avec l'exercice de production écrite (*cf. Annexe 6*).

IV.2 Procédure

Une présentation de l'étude est faite aux élèves avant de commencer. Chaque élève réalise la tâche qui lui est attribuée. Les fiches créées pour chaque tâche sont donc distribuées à chaque élève en fonction de la tâche qui leur est attribuée.

Les tâches proposées aux élèves sont les suivantes :

- Tâche 1 : Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ».
- Tâche 2 : Production écrite sans tâche préalable
- Tâche 3 : Tâche 1 + production écrite
- Tâche 4 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + production
- Tâche 5 : Tâche 1 + Tâche de catégorisation + production écrite
- Tâche 6 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + tâche de catégorisation + production écrite

IV.2.1 Description des tâches

- Tâche 1 : Une production libre individuelle de phrase avec des verbes en rapport avec « manger » est effectuée par tous les élèves.

« Pour dire « manger » il y a plusieurs verbes. Fais des phrases avec ceux que tu connais. »

- Tâche 2 : Proposition du sujet présenté précédemment à un groupe d'élèves, n'ayant réalisé aucune tâche au préalable, pour réaliser leur production écrite.

« Rédige la suite du texte en utilisant le plus de verbes différents. »

- Tâche 3 : Proposition du sujet présenté précédemment à un groupe d'élèves, ayant réalisé la tâche 1 au préalable, pour réaliser leur production écrite.

« Rédige la suite du texte en utilisant le plus de verbes différents. »

- Tâche 4 : Une tâche de synonymie avec 24 verbes sélectionnées est effectuée par un groupe d'élève avant de réaliser la production écrite afin de voir si une recherche préalable sur les synonymes permet éventuellement une meilleure mobilisation du lexique attendue.

« A partir de la liste suivante, écris un synonyme pour chacun des verbes ».

Avaler, Bâfrer, Becqueter, Butiner, Chipoter, Croustillier, Déguster, Enfourner, Engloutir, Grignoter, Mangeotter, Mastiquer, Mordiller, Pâturer, Picorer, Ronger, S'empiffrer, Savourer, Se délecter, Se gaver, Se goinfrer.

(Dictionnaire mis à disposition des élèves pour cette tâche).

- Tâche 5 : Une tâche de catégorisation des 24 verbes précédents, sélectionnées par rapport à leur proximité sémantique intra-domaine, est effectuée par un groupe d'élève avant de réaliser la production écrite afin d'observer l'effet de la catégorisation lexicale sur la production écrite.

Verbes proposés pour tâche de synonymie.

« Mets ensemble les verbes qui veulent dire presque la même chose. »

(Dictionnaire mis à disposition des élèves pour cette tâche).

- Tâche 6 : La tâche de synonymie proposée en tâche 4 et la tâche de catégorisation présentée en tâche 5 sont effectuées par un même groupe d'élèves avant de réaliser la production écrite afin de voir si la réalisation de ces deux tâches au préalable présente un effet important sur la mémorisation et la mobilisation du lexique attendue dans la production écrite.

Comme détaillée ci-dessus, les élèves effectuant les tâches 3, 4, 5 et 6 auront au préalable réalisés la tâche 1. Seuls les élèves à qui est attribuée la tâche 2, ne réalisent pas la tâche 1.

Enfin, afin que l'expérimentation puisse être mise en place auprès d'enfants autistes sans déficience intellectuelle, je modifierai le texte proposé afin de leur faciliter la compréhension du texte. Pour la simplification du texte, j'ai choisi de retirer toutes les expressions figées qui pourraient poser un problème de compréhension à ces enfants comme : « à toute vitesse » et « être maigre comme un clou », compte tenu de leur rigidité lexicale.

IV.2.2 Durée du protocole

Après des élèves sans troubles, le protocole est réalisé sur une séance de 1h15 afin que l'ensemble des élèves puissent effectuer les tâches.

La répartition du temps selon les tâches est la suivante :

- 10 minutes pour la tâche 1.
- 20-25 minutes pour les tâches 2 et 3.
- 40-45 minutes pour la tâche 4 : 20 minutes pour la tâche de synonymie et 20-25 minutes pour la tâche de production écrite.
- 35-40 minutes pour la tâche 5 : 15 minutes pour la tâche de catégorisation et 20-25 minutes pour la tâche de production écrite.
- 55-60 minutes pour la tâche 6 : 20 minutes pour la tâche de synonymie, 15 minutes pour la tâche de catégorisation et 20-25 minutes pour la production écrite.

5 min supplémentaires sont données pour la relecture de la production écrite.

Concernant les enfants autistes sans déficience intellectuelle, la durée de chacune des tâches reste la même. Une séance n'est cependant pas mise en place comme pour les enfants sans troubles, les tâches seront attribuées au fur et à mesure des rencontres avec les enfants.

Enfin, compte tenu de la difficulté d'accès aux enfants autistes sans déficience intellectuelle ainsi que les difficultés d'intervenir plusieurs fois dans des classes, j'ai choisi de mettre le protocole en place avec une production écrite seulement en premier jet. L'ensemble des productions qui seront donc utilisées dans l'analyse des résultats ne seront donc que des productions écrites de premier jet.

IV.3 Hypothèses

Plusieurs hypothèses se dégagent pour les deux populations visées :

- Hypothèse 1 : La tâche de catégorisation devrait avoir une incidence sur la production écrite. Ainsi, les élèves devraient être plus performants au niveau du lexique des verbes en ayant fait au préalable la tâche de catégorisation que ceux n'ayant pas fait la tâche de catégorisation.

Cette tâche impliquerait donc une meilleure mobilisation de l'aide lexicale fournie.

- Hypothèse 2 : On peut s'attendre à ce que les élèves ayant effectué des tâches lexicales avant la tâche de production écrite, aient une production écrite plus riche lexicalement que ceux n'ayant effectué aucune tâche au préalable et donc une production écrite de meilleure qualité.

IV.4 Critères d'analyse

Pour vérifier les hypothèses à partir de l'ensemble des données qui ont été récoltées, je ferai dans un premier temps une analyse qualitative quant à l'impact des différentes tâches effectuées au préalable de la production écrite. J'observerai donc comment les différentes tâches ont été mobilisées dans la production écrite de chaque élève.

Je ferai ensuite une analyse descriptive en utilisant différents critères qui correspondent à ceux utilisés par Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau lors de la mise en place de leur protocole.

Les critères sont les suivants :

- *TOTAL manger* : Comptage de tous les verbes qui expriment « manger » et ayant trait au thème de l'alimentation.
- *TOTAL manger variés* : Comptage de tous les verbes qui expriment « manger » et différents les uns des autres.

- *VERBES SPECIFIQUES manger* : dîner, déjeuner, goûter, déguster, savourer, engloutir, picorer.
- *VERBES GENERIQUES manger* :
 - Verbes génériques de type 1 : verbes supports (prendre/mettre/faire + aliment).
 - Verbes génériques de type 2 : verbes généraux (verbes ne marquant aucune spécificité dans la façon de manger : « manger », « s'alimenter »,...).
- *TOTAL VERBES GENERIQUES manger* : 1 + 2 : Verbes génériques de type 1 et de type 2.

Pour chaque critère d'analyse, les répétitions ne sont pas prises en compte dans le comptage des verbes. Seuls les verbes conjugués sont pris en compte pour le premier critère.

IV.5 Résultats

IV.5.1 Analyse de la mobilisation des verbes des tâches dans les productions écrites des élèves sans troubles.

Le protocole a été mis en place auprès d'une classe de CM2 de 23 élèves.

Compte tenu des différents résultats obtenus, j'ai tenu à faire passer le protocole à 10 élèves de CM2 supplémentaires. Les résultats suivants ont été obtenus après avoir réunis 21 productions d'élèves qui me semblaient les plus pertinentes sur les 33 élèves ayant passé le protocole. Les 12 productions écrites non retenues correspondaient à des productions qui n'étaient pas exploitables, quant aux critères d'analyse choisis pour analyser les résultats, car elles ne répondaient pas dans l'ensemble au sujet qui était posé (incompréhension de la consigne qui était demandée, aucune utilisation des verbes attendus).

IV.5.1.1 Mobilisation des verbes produits en tâche 1

- Tâche 3 : Tâche 1 (Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ») + Production écrite.

Sur l'ensemble des élèves ayant effectué la tâche 1 et ensuite la production écrite, nous observons qu'aucun élève ne mobilise les verbes utilisées pour les phrases de la tâche 1 (Cf. *Annexe 8*).

L'ensemble des élèves ont pourtant en tâche 1, réussi à utiliser plusieurs verbes différents de manger (« mâcher », « engloutir », « avaler », « gober », « croquer », « déguster », « grignoter », ...) mais dans les productions écrites, seul le verbe « manger » est utilisé.

Nous pouvons donc mettre en avant que la tâche 1 utilisée seule, au préalable de la production écrite n'a aucune influence au niveau lexical sur la production écrite qui suit.

- Tâche 4 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + production écrite.

Sur l'ensemble des élèves ayant effectué la tâche 1 suivi de la tâche de synonymie et de la production écrite, les résultats sont les mêmes que pour les élèves ayant réalisé la tâche 1 seule (Cf. *Annexe 9*). Aucun des verbes utilisés en tâche 1 ne sont mobilisés, seul le verbe « manger » est utilisé à l'exception d'une copie dans laquelle sont utilisés les verbes « avaler », « savourer » et « déguster » parmi lesquels seul le verbe « avaler » est issu de la tâche 1 (Cf. *Annexe 9 – Copie Noélie*).

- Tâche 5 : Tâche 1 + Tâche de catégorisation + Production écrite

Sur l'ensemble des élèves ayant effectué la tâche 1 suivie de la tâche de catégorisation et de la production écrite, les résultats sont les mêmes que pour les élèves ayant réalisé la tâche 1 seule ou avant la tâche de synonymie. Aucun des verbes utilisés en tâche 1 ne sont mobilisés malgré une bonne réussite de la tâche 1 par l'ensemble des élèves (Cf. *Annexe 10*). Seul le verbe « manger » est utilisé à l'exception d'une copie qui utilise le verbe « engloutir » que l'élève n'a pas utilisé dans la tâche 1 et une copie qui mobilise les verbes « déguster » et « savourer », utilisés en tâche 1, dans sa production écrite (Cf. *Annexe 10 – Copie Elodie*).

D'un point de vue général, les verbes produits dans la tâche 1 ne sont pas mobilisés dans la production écrite.

- Tâche 6 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Sur l'ensemble des élèves ayant effectué la tâche 1 suivie de la tâche de synonymie, de la tâche de catégorisation et de la production écrite, les résultats sont les mêmes que pour tous les élèves ayant effectués la tâche 1. Aucun des verbes utilisés en tâche 1 ne sont mobilisés dans la production écrite (Cf. Annexe 11).

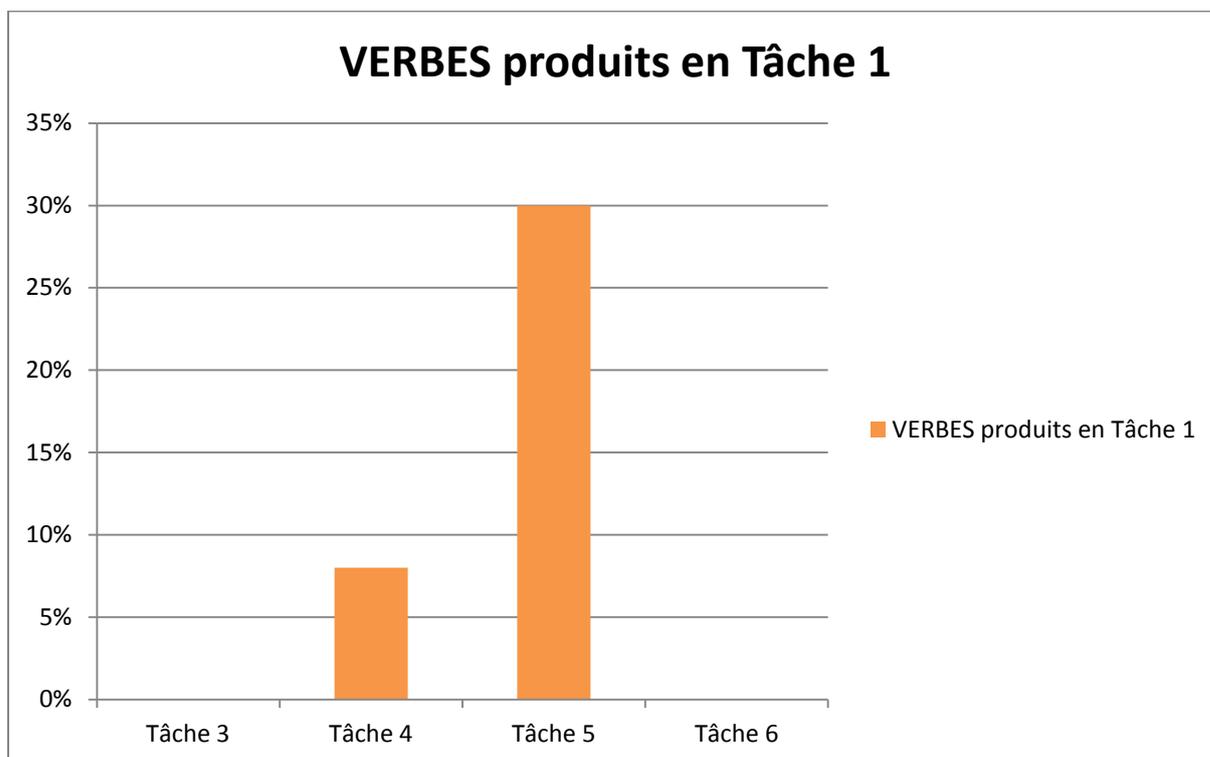


Figure 1: Taux de mobilisation dans la production écrite des verbes produits en tâche 1

En conclusion, sur l'ensemble des productions écrites et en observant les résultats ci-dessus, nous pouvons remarquer que les verbes produits en tâche 1 ne sont pas ou très peu mobilisés à l'exception de quelques copies. Ainsi, cette tâche ne présente peu d'intérêt quant à l'enrichissement du lexique des élèves puisque que l'ensemble des élèves utilisent majoritairement le verbe « manger ». Nous observons que les élèves mobilisant le plus de verbes de la tâche 1 sont les élèves effectuant la tâche de catégorisation par la suite puis la tâche de production écrite. Ces résultats ne sont cependant pas significatifs pour affirmer l'influence de la tâche 1 sur la mobilisation des verbes par ces élèves étant donné que le taux de verbes mobilisés de la tâche 1 s'élève à seulement 30%.

On remarque notamment que pour les tâches 3 et 6, 0% de verbes de la tâche 1 sont mobilisés dans les productions écrites.

IV.5.1.2 Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie

Cette analyse concerne les élèves ayant effectué la tâche 4 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + Production écrite.

Sur 4 élèves ayant réalisés la tâche de synonymie, seul un élève a mobilisé dans sa production écrite des verbes proposés dans la liste de la tâche de synonymie comme « avaler », « déguster » et « savourer » (*Cf. Annexe 9*).

Cet élève est pourtant sur les quatre élèves, celui qui a le moins bien réussi la tâche de synonymie.

On remarque donc à travers le graphique ci-dessous, que les verbes de la liste pour les élèves ayant réalisé la tâche 4 sont mobilisés qu'à 23 %.

On peut donc en conclure que la tâche de synonymie effectuée au préalable n'a aucune influence sur le lexique des verbes utilisé dans la production écrite puisque l'ensemble des élèves ne le mobilisent pas ou très peu.

IV.5.1.3 Mobilisation des verbes de la tâche de catégorisation

Cette analyse concerne les élèves ayant effectué la tâche 5 : Tâche 1 + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Tous les élèves ayant effectué la tâche de catégorisation avant la production écrite, ont tous mobilisés au moins un verbe proposé dans la liste des 24 verbes (*Cf. Annexe 10*).

L'élève ayant mobilisé le plus de verbes de la liste est celui qui a le mieux catégoriser les verbes dans la tâche de catégorisation. Nous retrouvons les verbes « déguster » et « savourer ».

Dans les autres productions écrites, les verbes de la liste ne sont pas mobilisés ou très peu avec le verbe « engloutir » dans deux copies.

Malgré que les verbes de la tâche de catégorisation ne soient pas fortement mobilisés dans les productions écrites des élèves, nous remarquons que cette tâche a davantage d'influence sur l'utilisation des verbes que la tâche de synonymie. Ainsi, à travers le graphique ci-dessous, nous observons que pour la tâche 5, les verbes de la liste sont mobilisés à 38%.

IV.5.1.4 Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie + la tâche de catégorisation

Cette analyse concerne les élèves ayant effectué la tâche 6 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Sur 3 élèves ayant effectué la tâche, aucun ne mobilise les verbes proposés dans la tâche de synonymie et la tâche de catégorisation. Seul le verbe « manger » est utilisé dans les productions écrites (*Cf. Annexe 11*).

On peut donc en conclure par rapport à l'analyse des différentes tâches, que la tâche de catégorisation effectuée seule après la tâche 1, au préalable, a une influence sur la production écrite.

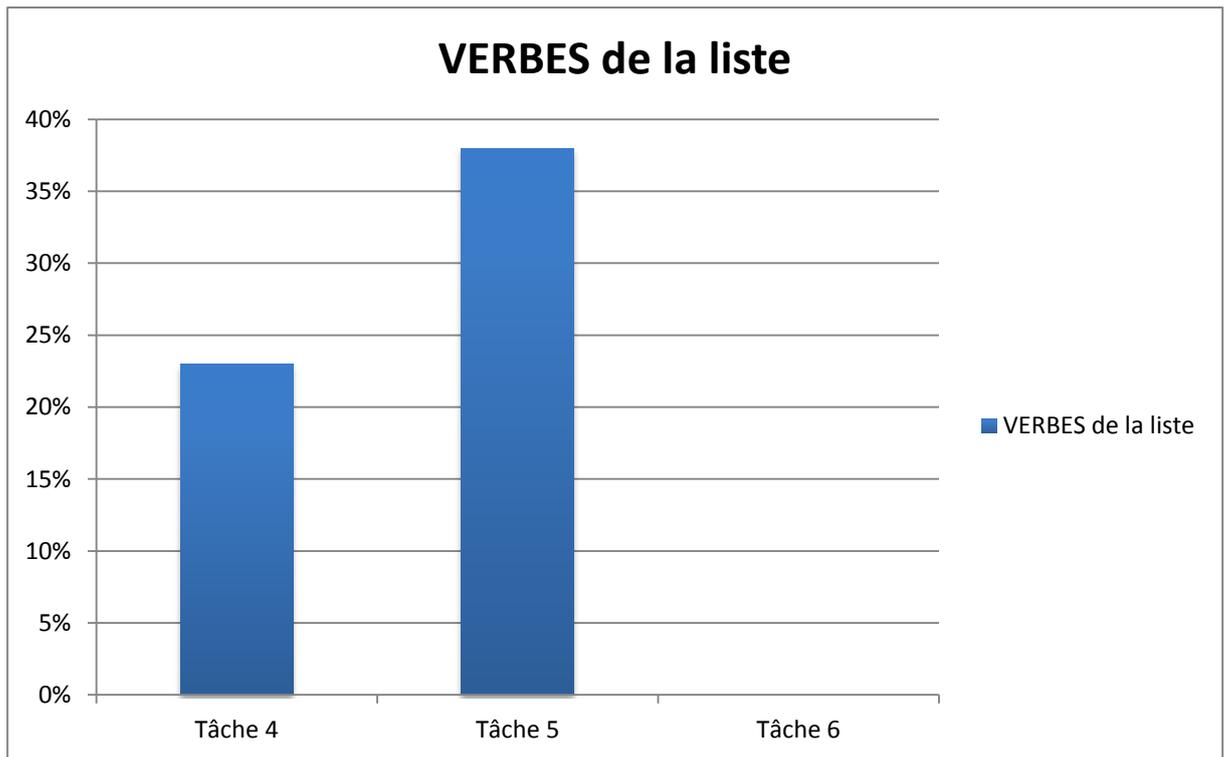


Figure 2 : Taux de mobilisation dans la production écrite des verbes de la liste

On aurait pu s'attendre à ce que la mobilisation des verbes en tâche 6 soient davantage importante dans les productions écrites, compte tenu de la recherche effectuée par les élèves sur les deux exercices (synonymie + catégorisation).

Cependant, étant donné que le protocole a été mis en place auprès d'un effectif réduit et dans un temps assez limité, on peut se demander si les résultats n'auraient pas été différents, s'il avait été mis en place dans plusieurs classes, ce qui aurait donné davantage de données à analyser comme pour le protocole de Claudine Garcia-Debanc et Karine Duvignau, et aurait donné des résultats davantage significatifs.

En conclusion pour cette analyse, nous pouvons répondre à la première hypothèse posée :

Hypothèse 1 : La tâche de catégorisation devrait avoir une incidence sur la production écrite. Ainsi, les élèves devraient être plus performants au niveau du lexique des verbes en ayant fait au préalable la tâche de catégorisation que ceux n'ayant pas fait la tâche de catégorisation.

Cette tâche impliquerait donc une meilleure mobilisation de l'aide lexicale fournie.

Ainsi, en fonction des résultats qui ont été obtenus ci-dessus, nous pouvons dire que la tâche de catégorisation permet une mobilisation de l'aide lexicale fournie, quand elle est réalisée seule après la tâche 1, contrairement aux autres tâches lexicales proposés.

IV.5.1.5 Analyse descriptive et quantitative de l'influence des tâches sur les productions écrites.

Cette analyse permet de répondre à la deuxième hypothèse posée :

Hypothèse 2 : On peut s'attendre à ce que les élèves ayant effectué des tâches lexicales avant la tâche de production écrite, aient une production écrite plus riche lexicalement que ceux n'ayant effectué aucune tâche au préalable et donc une production écrite de meilleure qualité.

- *TOTAL manger* : Comptage de tous les verbes qui expriment « manger » et ayant trait au thème de l'alimentation.

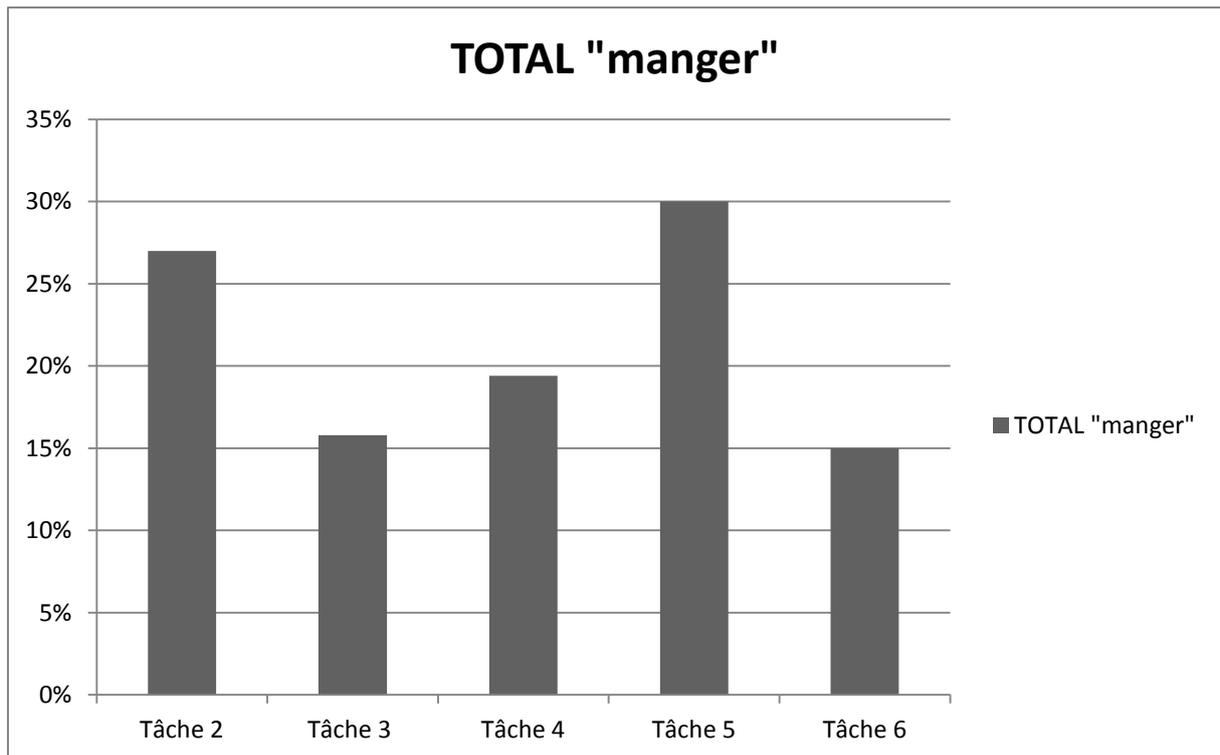


Figure 3: Dimension lexicale - Total des verbes relatifs à "manger"

Concernant, le nombre de total de verbes exprimant « manger » et ayant trait au thème de l'alimentation, dans les productions écrites des élèves, le taux le plus élevé est présent chez les élèves ayant pas effectué la tâche 5 soit : 30 %, suivi des élèves n'ayant pas effectué la tâche 1 avant la production écrite, soit : 27 %.

- *TOTAL manger variés* : Comptage de tous les verbes qui expriment « manger » et différents les uns des autres (les verbes conjugués ne sont pas pris en compte).

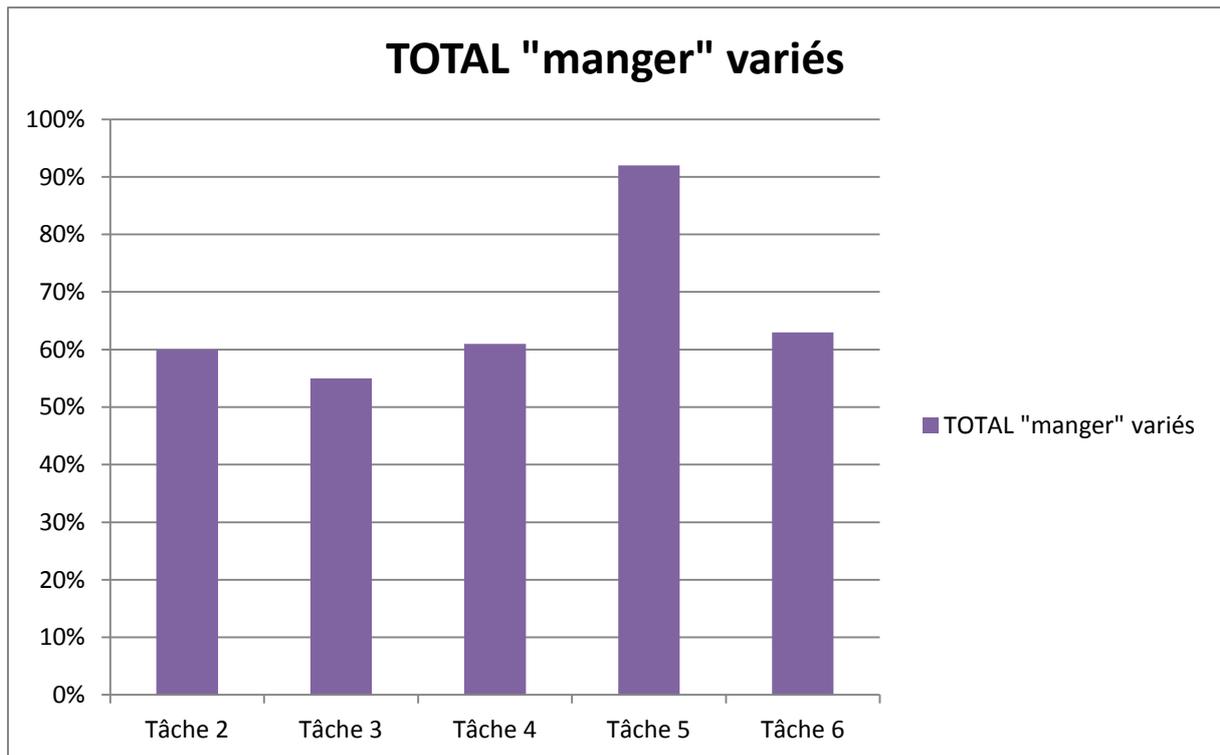


Figure 4: Dimension lexicale - Total des verbes variés relatifs à "manger"

Pour la variété des verbes sémantiquement pertinents utilisés dans les productions écrites, le taux le plus haut se retrouve chez les élèves ayant effectué la tâche de catégorisation au préalable de la production écrite avec 92 % de verbes variés sur l'ensemble des productions écrites.

- *VERBES SPECIFIQUES manger* (dîner, déjeuner, goûter, déguster, savourer, engloutir, picorer,...).

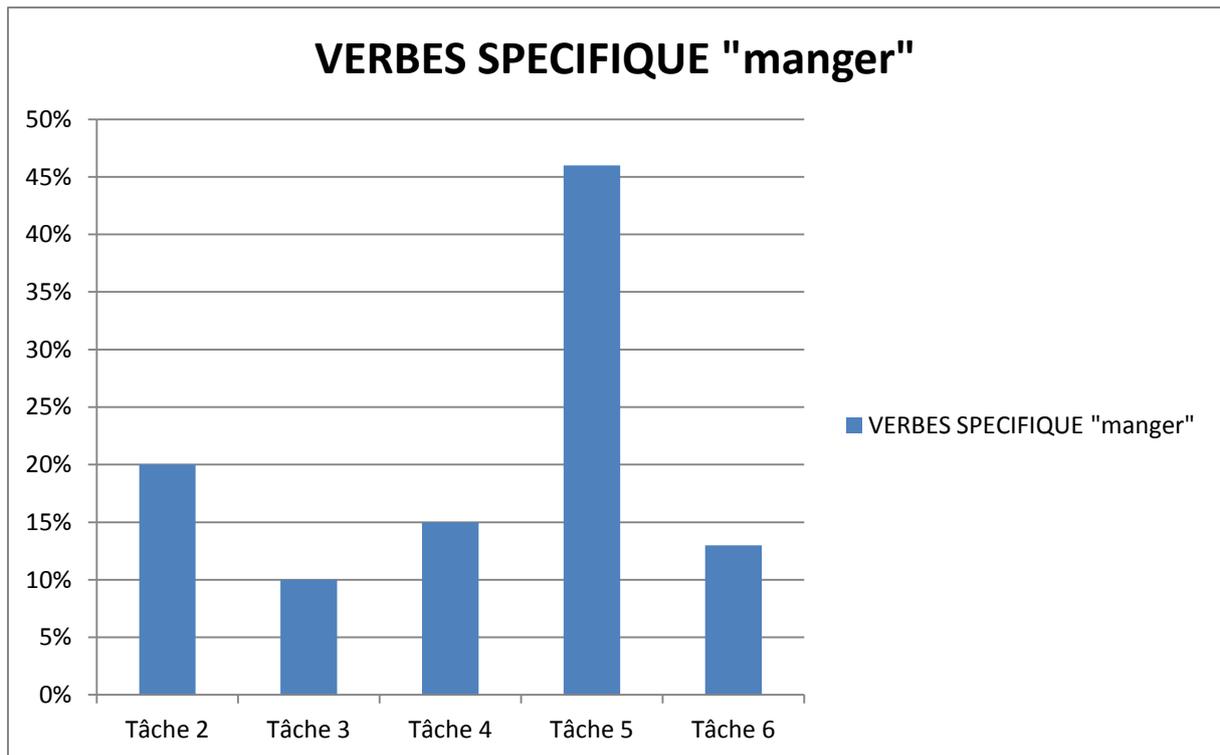


Figure 5: Dimension lexicale- Total des verbes spécifiques relatifs à "manger"

On remarque que les élèves, ayant effectué la tâche de catégorisation avant la production écrite, sont ceux qui utilisent le plus de verbes spécifiques avec un taux de 46 % contre des taux qui varient de 10 à 20 % pour les autres tâches.

Cependant, en observant les autres résultats, nous pouvons voir que le fait d'effectuer une tâche au préalable n'est pas forcément significatif dans l'utilisation des verbes spécifiques puisque en tâche 2, nous retrouvons un taux de 20 % contre 13 % pour la tâche 6.

- *VERBES GENERIQUES manger :*

- Verbes génériques de type 1 : verbes supports (prendre/mettre/faire + aliment).

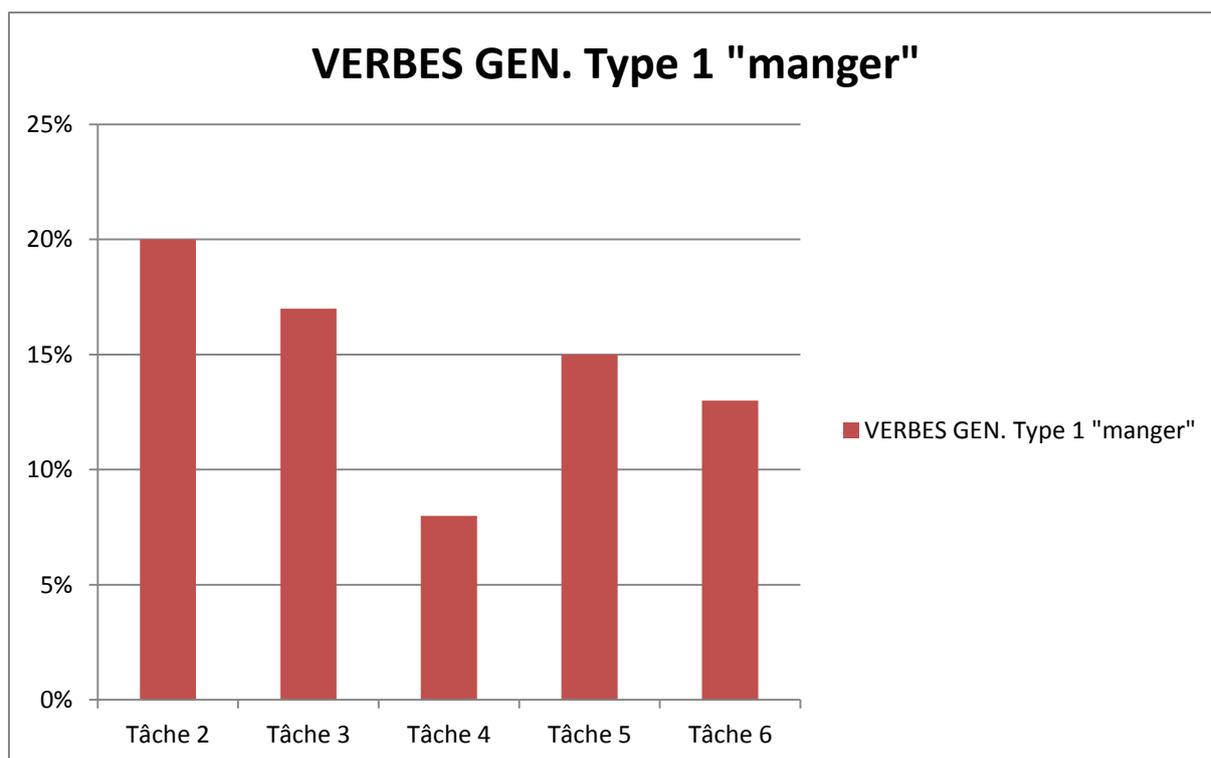


Figure 6: Dimension lexicale - Total des verbes génériques supports relatifs à "manger"

Nous observons que les élèves n'ayant pas effectué de tâche préalablement à leur production écrite utilisent plus de verbes génériques supports (présents dans des constructions verbales) que les élèves ayant effectué une tâche préalable. Pour la tâche 2, nous observons un taux de verbes supports de 20 % contre 17 % pour la tâche 3, 8 % pour la tâche 4, 15 % pour la tâche 5 et 13 % pour la tâche 6.

Ainsi, en observant les résultats, il se pourrait que les tâches de synonymie et de catégorisation aient une influence sur l'utilisation moindre des verbes supports.

- Verbes génériques de type 2 : verbes généraux (verbes ne marquant aucune spécificité dans la façon de manger : « manger », « s'alimenter »,...).

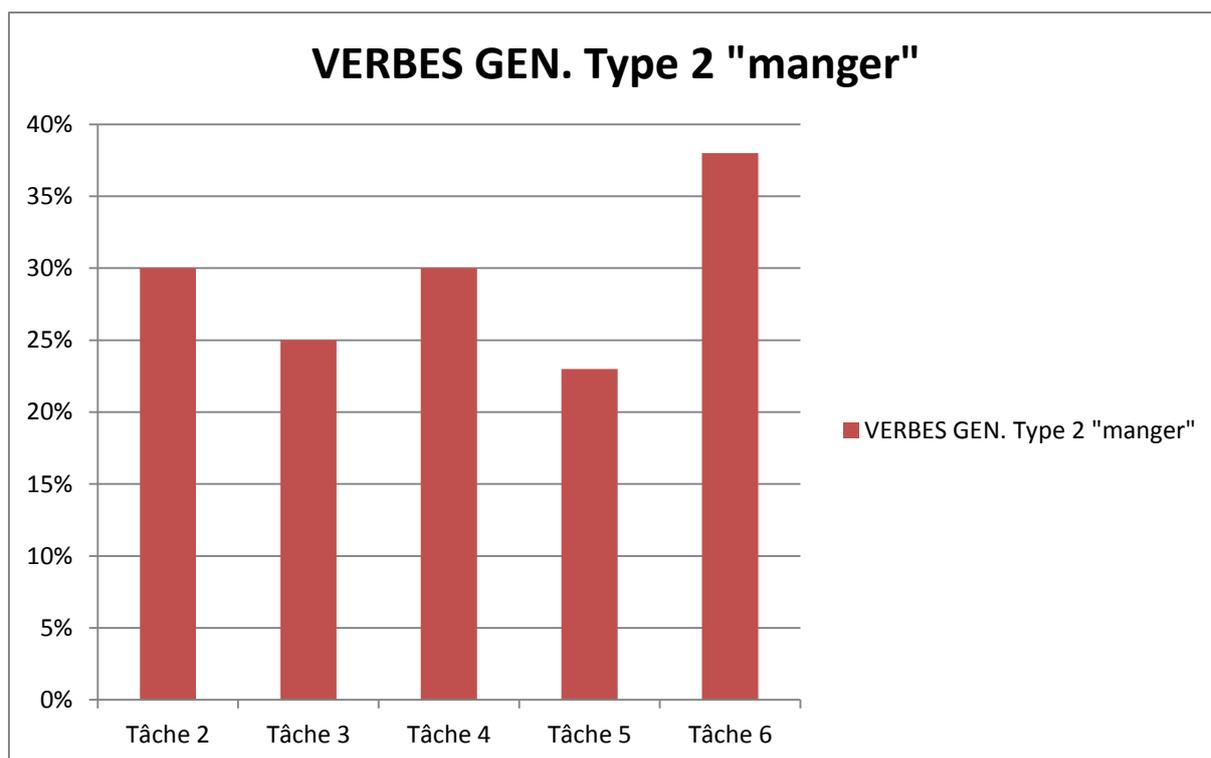


Figure 7: Dimension lexicale - Total des verbes génériques lexicalisés relatifs à "manger"

Concernant les verbes génériques lexicalisés, nous remarquons que les tâches au préalable n'ont aucune incidence sur l'utilisation ou non de ces verbes. Seule la tâche de catégorisation semble avoir une influence, avec le taux le moins élevé qui est de 23 %.

- *TOTAL VERBES GENERIQUES manger* : 1 + 2 : Verbes génériques de type 1 et de type 2.

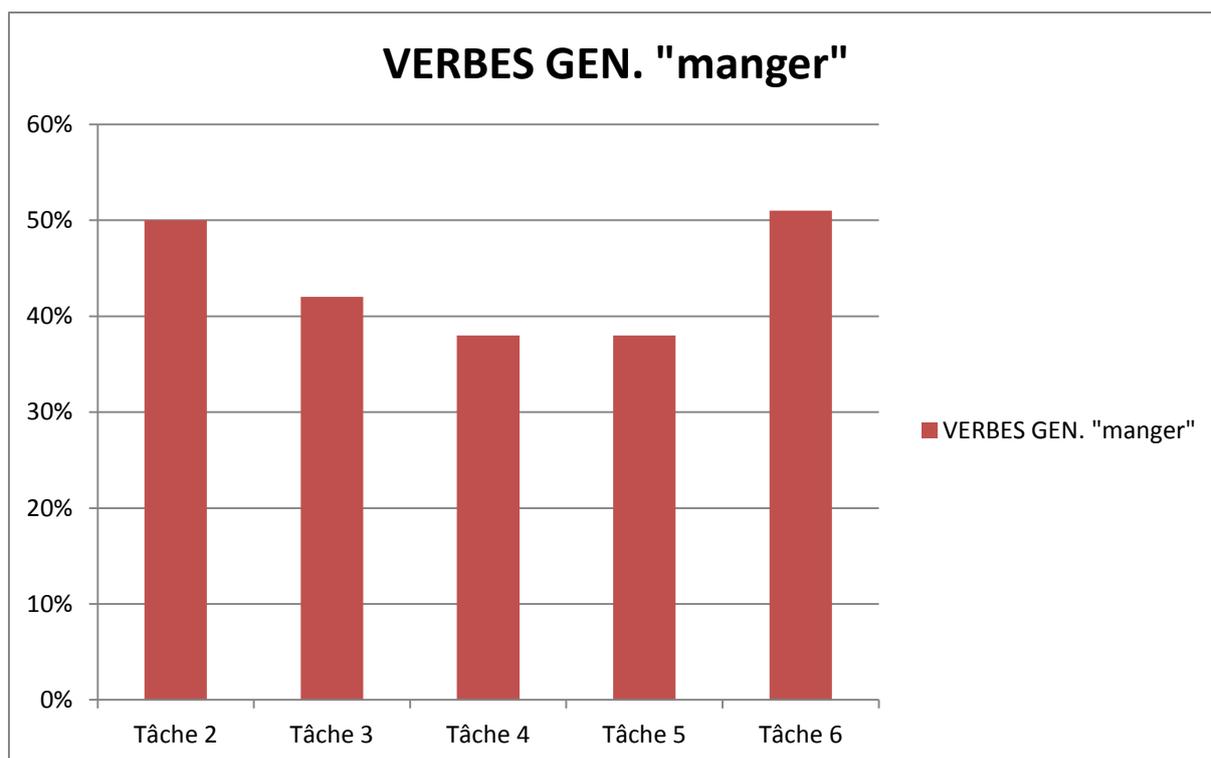


Figure 8: Dimension lexicale- Total des verbes génériques lexicalisés + supports relatifs à "manger"

Enfin, sur le total des verbes génériques, nous observons que les élèves ayant effectué une tâche au préalable, sont ceux qui en utilisent le moins sauf les élèves ayant effectué la tâche 6.

Nous observons que les taux les plus bas sont ceux des tâches 4 et 5, avec un taux de 38 %.

En conclusion de cette analyse descriptive, nous remarquons que sur l'ensemble des résultats ci-dessus, la tâche de catégorisation est celle qui obtient les résultats les plus pertinents. On observe cependant, que lorsque la tâche de catégorisation est effectuée à la suite de la tâche de synonymie, elle a très peu d'influence sur le lexique verbal utilisé dans la production écrite.

On peut donc penser que le fait de réaliser plusieurs tâches à la suite comme en tâche 6, n'a pas beaucoup d'influence sur l'emploi d'un lexique verbal pertinent, compte tenu du temps limité dans lequel est réalisé la tâche et notamment du temps de concentration que cela demande aux élèves afin de réaliser l'ensemble des tâches à la suite.

Cette analyse permet de répondre à la deuxième hypothèse qui a été posé précédemment quant à l'influence d'une tâche lexicale au préalable sur la qualité de la production écrite.

On observe donc qu'au niveau de l'utilisation du lexique verbal, les élèves ayant effectué la tâche 5 sont ceux qui utilisent le moins de verbes génériques avec la tâche 4 et le plus de verbes variés et spécifiques.

IV.5.2 Analyse qualitative des résultats des élèves autistes sans déficience intellectuelle

Compte tenu de la difficulté d'accès à des enfants atteints d'autisme sans déficience intellectuelle, seuls cinq enfants ont pu effectuer les tâches de mon protocole.

Mon analyse a donc été construite à partir d'étude de cas, étant donné l'effectif qui a été réduit à cinq enfants.

Les deux enfants qui ont effectué les tâches 2 et 3, sont diagnostiqués autistes de haut niveau et ont 12 ans tous les deux.

N'ayant pas pu assister à la rencontre avec ces enfants, une étudiante de deuxième année a pu faire passer le protocole lors de ma première année de master.

De plus, il est important de noter que la production écrite de Marvin (ayant réalisé la tâche 2), a été faite à partir d'une dictée à l'adulte.

Par la suite, j'ai pu rencontrer à partir de fin avril, trois enfants qui ont effectué les tâches 4,5 et 6, au cabinet d'orthophonie de Mme BARRY Isabelle. Etant donné la difficulté à rencontrer des enfants autistes sans déficience intellectuelle, Mme BARRY a tenu à me présenter deux enfants parmi les trois, qui n'étaient pas diagnostiqués autistes sans déficience intellectuelle mais dont les capacités de réalisation du protocole étaient très proche de celle d'un enfant asperger ou autiste de haut niveau.

Les informations que j'ai pu récupérer sur ces trois enfants, sont les suivantes :

- Nathan (ayant effectué la tâche 4) est diagnostiqué autiste typique. Il est âgé de 11 ans et demi. Il est scolarisé en milieu ordinaire, dans une classe de CM2 à temps partiel, accompagné d'une AVS. Cet enfant rentre en sixième au mois de septembre, avec les

mêmes aménagements qui lui sont proposés en CM2. Il présente des troubles psychomoteurs majeurs en motricité fine nécessitant l'utilisation du clavier (raison pour laquelle la tâche 4 a été réalisée sur l'ordinateur), en flexibilité ainsi qu'en planification et attention.

- Samuel (ayant effectué la tâche 5) est diagnostiqué Asperger. Il est âgé de 12 ans et demi. Il est scolarisé en milieu ordinaire, dans une classe de CM2 sans AVS et rentre en sixième en septembre sans AVS. Il présente des difficultés particulières en motricité fine, en flexibilité, planification et attention.
- Lou (ayant effectué la tâche 6) est diagnostiquée autiste atypique. Elle est âgée de 8 ans et demi. Elle est scolarisée en milieu ordinaire, dans une classe de CE2 à temps plein mais avec une AVS à temps partiel. Elle rentre en CM1 au mois de septembre. Elle présente des difficultés en motricité fine (raison pour laquelle la tâche 6 a été réalisée en dictée à l'adulte), flexibilité, planification et attention.

IV.5.2.1 Mobilisation des verbes produits en tâche 1

- Tâche 3 : Tâche 1 (Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ») + Production écrite.

En observant, la production écrite de Cyrielle (*Cf. Annexe 13*), nous remarquons qu'elle utilise seulement le verbe « manger ». Dans la réalisation de la tâche 1, elle utilise notamment à deux reprises le verbe « manger ». Elle mobilise donc le verbe qu'elle a utilisé dans la tâche 1 même si celle-ci n'a aucune influence sur sa production écrite étant donné la difficulté de compréhension de la consigne de la tâche qu'a rencontré Cyrielle.

- Tâche 4 : Tâche 1 (Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ») + Tâche de synonymie + Production écrite.

Nathan a produit seulement trois phrases lors de la tâche 1 (*Cf. Annexe 14*). Nous remarquons qu'il utilise trois fois le verbe « manger » et notamment une difficulté dans la compréhension de la consigne puisque cet enfant comprend par verbes différents de « manger », une variation au niveau de la conjugaison du verbe. Il fait donc varier le pronom qui entraîne donc un changement ici d'auxiliaire et donc d'emploi dans la phrase.

Lors de la réalisation de la production écrite, Nathan a réussi à écrire une phrase, dans laquelle il utilise un verbe davantage spécifique que « manger », puisqu'il utilise le verbe

« engloutir ». Nous pouvons donc en conclure que la tâche 1 n'a aucune incidence sur la production écrite, malgré une production courte, limitant l'analyse de l'incidence de la tâche 1 sur la production écrite.

- Tâche 5 : Tâche 1 (Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ») + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Etienne a produit aussi seulement trois phrases comme Nathan (*Cf. Annexe 15*). Cependant, nous observons une meilleure compréhension de la consigne, puisqu'il utilise dans chacune des phrases des verbes différents de « manger » avec particulièrement des verbes spécifiques comme « engloutir », « dévorer » et « déguster ».

En observant la production écrite d'Etienne, seul le verbe « engloutir » de la tâche 1 a été mobilisé. Face à cette seule mobilisation, il est donc difficile d'en conclure quant à une influence pertinente de la tâche 1 sur la production écrite.

- Tâche 6 : Tâche 1 (Production libre individuelle de phrases avec des verbes en rapport avec « manger ») + Tâche de synonymie + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Salomé a produit six phrases très pertinentes, donnant matière à observer la variété de verbes utilisés (*Cf. Annexe 16*). Cette enfant emploie trois fois les verbes « manger » mais inclus notamment des verbes plus spécifiques comme « grignoter », « se régaler » ou encore l'expression « préparer quelque chose à manger » que nous pouvons retenir, puisqu'elle se réfère au domaine de l'alimentation.

Cependant, au vu de la production écrite qui a été produite par Salomé, nous observons l'utilisation à une seule reprise du verbe « manger » et aucune autre mobilisation des verbes proposés en tâche 1.

Nous pouvons donc conclure que la tâche 1 n'a pas non plus dans ce cas-là d'influence sur la production écrite.

IV.5.2.2 Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie

Cette analyse concerne l'enfant (Nathan : *Cf. Annexe 14*) ayant effectué la tâche 4 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + Production écrite.

Nathan a rencontré de nombreuses difficultés sur la tâche de synonymie : problème de compréhension du sens des verbes qui étaient proposés, malgré une explication des définitions, difficulté à trouver un synonyme des verbes proposés. Cet enfant a donc attribué une réponse à seulement quatre verbes sur l'ensemble des verbes qui étaient présents dans la liste. Nous remarquons que comme pour la tâche 1, pour les verbes « avaler » et « déguster », Nathan conjugue ces deux verbes à l'imparfait de l'indicatif afin en guise de synonyme. De plus, pour les verbes « engloutir » et « picorer », il utilise des expressions qui, malgré la difficulté de la compréhension de la consigne et du terme « synonyme », répondent au sens des verbes proposés.

En observant la production écrite de Nathan, comme dit lors de l'analyse de la mobilisation de la tâche 1 dans la production écrite ; une seule phrase a été produite. Il utilise dans cette phrase, le verbe « engloutir » qui n'est pas non plus mobilisé dans la tâche de synonymie.

Au vu de l'analyse des données obtenues dans l'effectuation de cette tâche par Nathan, nous pouvons en conclure qu'ici, la tâche de synonymie n'a pas d'influence sur la production écrite car aucun verbe de celle-ci n'est mobilisé dans la production, malgré que cela puisse aussi s'expliquer par une récolte de données très faible sur la tâche de synonymie composée seulement de quatre réponses.

De plus, les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la tâche, peuvent s'expliquer par le diagnostic de Nathan, autiste atypique.

IV.5.2.3 Mobilisation des verbes de la tâche de catégorisation

Cette analyse concerne l'enfant (Samuel : Cf. *Annexe 15*) ayant effectué la tâche 5 : Tâche 1 + Tâche de catégorisation + Production écrite.

La catégorisation effectuée par Samuel est très pertinente. En effet, on observe que Samuel a très bien catégorisé l'ensemble des verbes qui lui étaient proposés. On aurait pu donc s'attendre à une très forte mobilisation de certains de ces verbes dans la tâche de production écrite. Or, nous remarquons dans la production de Samuel, que celui-ci utilise seulement le verbe « engloutir » qui était déjà présent dans sa tâche 1. Au vu de cette observation, on peut donc en conclure que la tâche de catégorisation aurait une incidence sur

la production écrite de Samuel, mais il conviendrait d'appuyer cette hypothèse grâce à davantage de données pour pouvoir l'affirmer.

IV.5.2.4 Mobilisation des verbes de la tâche de synonymie + la tâche de catégorisation

Cette analyse concerne l'enfant (Lou : *Cf. Annexe 16*) ayant effectué la tâche 6 : Tâche 1 + Tâche de synonymie + Tâche de catégorisation + Production écrite.

Lou a davantage réussi la tâche de synonymie par rapport à Nathan puisque qu'elle a attribuée neufs synonymes sur l'ensemble de la liste qui était proposée. De plus, la catégorisation proposée lors de la tâche de catégorisation est également très intéressante puisque les regroupements proposés sont tout à fait acceptables.

En observant la production écrite de Lou, nous remarquons qu'elle utilise très peu de verbes ayant une relation sémantique avec le verbe « manger » même si elle utilise le verbe « s'empiffrer » qu'elle a proposé lors de la tâche de synonymie et classé convenablement lors de la tâche de catégorisation.

Cependant, au vu de la très faible utilisation de verbes rencontrés lors de la tâche de synonymie et de la tâche de catégorisation, nous pouvons en conclure que ces deux tâches, réalisées en simultanée, dans le cas de la production de Lou, aurait une influence sur la production écrite, mais cela comme pour Samuel reste à vérifier avec davantage de données.

Il convient, cependant, de préciser que compte tenu des diagnostics posés pour Nathan et Lou, la réalisation de la tâche 5 effectuée par Samuel est peut être davantage réussie en ce sens, que Samuel est diagnostiqué Asperger et qu'il présente donc aucune déficience intellectuelle et notamment de grandes capacités d'un point de vue lexical avec une la spécificité chez les Asperger, de la présence d'un lexique très riche.

IV.5.3 Comparaison des productions des élèves sans troubles et des élèves autistes sans déficience intellectuelle

- Tâche 2 :

Si on observe les productions écrites réalisées en tâche 2 par les élèves sans trouble et la production écrite de Marvin (*Cf. Annexe 12*), nous observons que dans celle de Marvin, nous

retrouvons seulement le verbe « manger » à plusieurs reprises, et le verbe « digérer », qui a trait à l'alimentation alors que dans les productions des autres élèves, nous retrouvons notamment le verbe « manger » en grande majorité et dans deux copies, nous avons dans une le verbe « déjeuner » et dans l'autre le verbe « apprécier », qui sont ici des verbes spécifiques.

A travers l'observation de ces différentes productions, nous remarquons que bien que la production de Marvin soit plus courte que celles des élèves sans troubles, la qualité de la production écrite au niveau lexical est quasiment la même.

De plus, nous avons dans cette production, une majorité de verbes génériques ne marquant aucune spécificité dans l'action de manger et notamment aucune variété au niveau des verbes exprimant « manger ».

- Tâche 3 :

En comparant les productions des élèves sans trouble et la production de Cyrielle (*Cf. Annexe 13*), nous observons que la tâche 1 n'a pas d'influence sur la production écrite au niveau lexical puisque les élèves sans trouble ne mobilisent, dans leur production, aucun des verbes utilisés en tâche 1 même si Cyrielle utilise à deux reprises le verbe « manger » dans sa production écrite. Cependant, la production de phrases en tâche 1 étant très faible, et l'analyse pour l'enfant autiste sans déficience intellectuelle se limitant à une étude de cas, cela ne nous permet pas d'affirmer que la tâche 1 a davantage d'influence dans la production d'enfants autistes sans déficience intellectuelle plutôt que dans celles d'enfants sans trouble.

- Tâche 4

Au vu de l'analyse de la mobilisation des verbes proposés dans la tâche de synonymie dans les productions écrites des élèves sans trouble et de celle de Nathan, nous pouvons en conclure que la tâche de synonymie effectuée seule au préalable n'a pas d'influence sur la qualité de la production écrite, que ce soit pour les élèves sans trouble ou ,en tenant compte seulement de l'étude de cas de Nathan, un enfant autiste typique.

- Tâche 5

L'analyse des productions des élèves sans trouble ayant effectué la tâche de catégorisation au préalable ainsi que l'analyse de la production de Samuel, nous permet d'indiquer que la réalisation de la tâche de catégorisation, au préalable, aurait davantage d'influence sur la production écrite que la tâche de synonymie pour les deux populations car

malgré la seule production obtenue d'un enfant autiste sans déficience intellectuelle pour cette tâche, on observe que celui-ci mobilise un verbe spécifique qu'il a catégorisé.

- Tâche 6

Concernant les tâches de synonymie et de catégorisation, réalisées en simultanée au préalable de la production écrite, nous pouvons observer que malgré le fait que les élèves sans trouble n'ont mobilisé aucun verbe de ces deux tâches, Lou a utilisé le verbe « s'empiffrer », proposé dans la tâche de synonymie et bien catégorisé dans la tâche de catégorisation.

Ainsi, au vu de cette étude de cas, on pourrait conclure que la réalisation de ces deux tâches en simultanée a davantage d'influence dans une production d'un enfant autiste sans déficience intellectuelle plutôt que dans celle d'un élève sans trouble.

Enfin, grâce à la comparaison de l'analyse des productions des élèves sans trouble et de celles des enfants autistes, nous avons pu tirer quelques conclusions, qui cependant méritent d'être nuancées mais également approfondies puisque celles-ci reposent principalement sur des études de cas et des données très faibles.

IV.6 Retour sur les hypothèses

La problématique de départ de mon sujet d'étude était d'observer quelles étaient les performances lexicales des élèves sans troubles en termes de production écrite avec et sans aides lexicales ainsi que ce qu'il en était des performances lexicales dans la même tâche des enfants autistes sans déficience intellectuelle avec et sans aides lexicales.

Ainsi, la mise en place de mon protocole m'a amenée à formuler deux hypothèses, qui étaient les suivantes :

Hypothèse 1 : La tâche de catégorisation devrait avoir une incidence sur la production écrite. Ainsi, les élèves devraient être plus performants au niveau du lexique des verbes en ayant fait au préalable la tâche de catégorisation que ceux n'ayant pas fait la tâche de catégorisation.

Cette tâche impliquerait donc une meilleure mobilisation de l'aide lexicale fournie.

Hypothèse 2 : On peut s'attendre à ce que les élèves ayant effectué des tâches lexicales avant la tâche de production écrite, aient une production écrite plus riche lexicalement que ceux n'ayant effectué aucune tâche au préalable et donc une production écrite de meilleure qualité.

L'ensemble des données récupérées auprès des productions des élèves sans troubles et des enfants autistes sans déficience intellectuelle, atypique et typique m'a permis de mettre en avant que pour les élèves sans troubles, la tâche de catégorisation réalisée seule au préalable de la production écrite a globalement plus d'incidence sur celle-ci que les autres tâches. Les élèves mobilisent d'un point de vue général, l'aide lexicale fournie (hypothèse 1).

De plus, l'analyse des données des élèves sans trouble a confirmé l'hypothèse d'une production plus riche lexicalement dans le cas d'une réalisation de la tâche 4 ou de la tâche 5 seules, au préalable de la production écrite (hypothèse 2).

Concernant, les résultats obtenus à partir des productions des enfants autistes et des études de cas qui ont été posées, la tâche de catégorisation réalisée seule avant la production écrite, ne semble pas avoir une influence plus importante que la tâche de synonymie (hypothèse 1).

Enfin, les études de cas, nous mène à dire que les enfants ayant réalisé une tâche lexicale au préalable de leur production écrite, auraient une production plus riche lexicalement puisque Nathan, Samuel et Lou utilisent tous les trois, un verbe spécifique dans leur production contrairement à Marvin et Cyrielle (hypothèse 2).

Conclusion

En conclusion de cette étude, une présentation théorique a pu être posée afin de présenter les différentes notions du sujet abordées à travers le mémoire.

Le protocole expérimental a pu être mis en place auprès de deux classes de CM2 et de cinq enfants autistes sans déficience intellectuelle pour trois d'entre eux, autiste typique pour Nathan et autiste atypique pour Lou.

Ainsi, la première partie de l'analyse du protocole reposait sur l'analyse des résultats du protocole réalisé auprès des élèves sans troubles.

Nous remarquons cependant que les résultats diffèrent de ceux que Karine Duvignau et Claudine Garcia-Debanç avaient pu obtenir lors de la mise en place de leur protocole auprès de quatre classes de CM2 soit une centaine d'enfants.

Ceci pouvant être justifié d'une part, par l'effectif restreint qui a été visé pour la mise en place du protocole compte tenu du peu de temps disponible pour sa réalisation et la difficulté à trouver plusieurs classes dans lesquelles nous pouvons intervenir. D'autre part, la différence de niveau des élèves entre les classes peut justifier cette différence entre les résultats obtenus.

La deuxième partie de l'analyse du protocole consistait à observer de la même manière que pour les élèves sans troubles, l'influence de la tâche de catégorisation sur la mobilisation de l'aide lexicale fournie ainsi que sur la qualité de la production écrite ainsi que l'incidence d'une aide lexicale sur la production écrite, qui correspondait à mes deux hypothèses. De plus, cette analyse a été posée à partir d'études de cas relativement au peu d'enfants autistes envisageables pour ce protocole.

L'ensemble des observations faites sur les données récoltées parmi les deux populations a permis d'établir une comparaison entre les résultats obtenus pour chacune des populations.

Ceci a permis de mettre en avant que pour les élèves sans trouble, la tâche de catégorisation réalisée seule au préalable était davantage mobilisée au sein de la production écrite plutôt que chez les enfants autistes qui mobilisait tant la tâche de catégorisation que la tâche de synonymie.

Cependant, il est ressorti pour les deux populations que les productions écrites étaient plus riches lorsqu'une aide lexicale était fournie au préalable.

Enfin, je pense que cette étude mériterait d'être poursuivie par la suite à partir d'une population d'autistes sans déficience intellectuelle plus importante afin que les résultats soient davantage significatifs.

Bibliographie

Livres.

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2000). *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques*. Washington DC. Traduction française par J.-D Guelfi et al. (2004). Paris : Masson
- ATTWOOD, T. (2003). *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Paris : Dunod.
- ATTWOOD, T. (2010). *Le syndrome d'Asperger. Guide complet, 3eme édition*. Bruxelles : De Boeck.
- BABIN, J-P. (1998). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Bern, Berlin, Frankfurt/M., New-York, Paris, Wien: Leng.
- FRITH, U. (2010). *L'énigme de l'autisme*. (Titre original: *Autism: Explaining the Enigma*. (1989,2003)). Oxford: Basil Blackwell).Paris : Odile Jacob.
- GINESTE M-D (1997). *Analogie et cognition. Etude expérimentale et simulation informatique*.Paris : Presses Universitaires de France.
- GINESTE M-D & LE NY J-F. (2005). *Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dunod.
- LAZARTIGUES, A. & LEMONNIER, E. (2005). *Les troubles autistiques*. Paris : Ellipses.
- LENFANT, A-Y. & LEROY-DEPIERE, C. (2011). *Autisme: l'accès aux apprentissages. Pour une pédagogie du lien*. Paris : Dunod.
- LEON, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette.
- MOTTRON, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga éditeur.
- REBOUL, A. (2007). *Langage et cognition humaine*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- VAUBOURG, J-P (2010). *Etudier la langue au cycle 3. Orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.

Reuves.

B.O. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (juin 2008). N°3

Articles.

BENNETT, T., SZATMARI, P., BRYSON, S., VOLDEN, J., ZWAIGENBAUM, L., VACCARELLA, L., DUKU, E. & BOYLE, M. (2008). Differentiating autism and Asperger's syndrome on the basis of language delay or impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 616-625.

BIBEAU, A & FOSSARD, M (2010). L'autisme de haut niveau ou le Syndrome d'Asperger : la question du langage. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, Vol.34, n°4,246-258.

GHAZIUDDIN, M. & GERSTEIN, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger's syndrome from high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(6), 585-595.

Articles dans livre collectif.

BASSANO, D. (2005) Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français. In GROSSMANN, F., PAVEAU, M-A. & PETIT, G. *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. (2005). Grenoble : ELLUG. Pages. 15-35.

DUVIGNAU, K. & GARCIA-DEBANC, C. (2008) Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. In F, GROSSMANN. & S, PLANE. (Eds.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. (2008). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. Pages. 17-41.

FLORIN, A. GUIMARD, P. & NOCUS, I. Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle III. In F, GROSSMANN. & S, PLANE. (Eds.). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. (2008). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. Pages. 105-123.

Documents disponibles sur internet.

BONTHOUX, F. Le développement des concepts d'objets chez l'enfant. http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/lexique_categorisation/conf_bonthoux.pdf?PHPSESSID=39cc2463b47ae45918cd5030a9d0c20f

ELIE, J. (2009). Profils lexico-sémantiques dans le développement normal et les Troubles Envahissants du Développement : premières données en dénomination et reformulation d'actions. In *Dynamique Du langage*. <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/Colloques/Acquisilyon/pageweb/Fichier/Elie.pdf> (30 novembre 2011).

CELLIER, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. In *Eduscol*. http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf (10 janvier 2013).