



HAL
open science

Mémoriser du lexique

Sophie Kozlevcar Hensel

► **To cite this version:**

| Sophie Kozlevcar Hensel. Mémoriser du lexique. Education. 2015. dumas-01519019

HAL Id: dumas-01519019

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01519019>

Submitted on 5 May 2017

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.

MEMOIRE - CAPA-SH

OPTION : D

SESSION 2015

MEMORISER DU LEXIQUE

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT ELISABETH

DISCIPLINE DE RECHERCHE : MAITRISE DE LA LANGUE

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : HENSEL SOPHIE

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : KOZLEVCAR

SOMMAIRE

Introduction	p 1
1 Présentation du cadre général, d'éléments théoriques et des élèves	p 3
1.1 Ma classe de polyvalents	p 3
A/ Des élèves à BEP	p 3
B/ Premiers constats	p 5
1.2 Le lexique	p 6
A/ Selon les instructions officielles.....	p 6
B/ Enseigner le lexique	p 7
C/ Le lexique pour mes élèves.....	p 7
1.3 La mémoire comment ça fonctionne ?.....	p 8
A/ Organisation générale de la mémoire.....	p 9
B/ Motivation, attention et mémorisation.....	p 10
1.4 Cadre pour mes séances.....	p 12
A/ Les BEP de mes élèves	p 12
B/ Quel vocabulaire ?	p 13
C/ Quelle approche ?	p 13
2 Mes séances	p 15
2.1 Présentation succincte de ma séquence	p 15
A/ Mon évaluation	p 15
B/ Les objectifs	p 15
C/ Le déroulement	p 16
2.2 Analyse des séances	p 19
A/ Séances zoomées	p 19
B/ Les BEP communs	p 22
C/ Analyse des évaluations	p 25
Conclusion	p 28

INTRODUCTION

Brigadier départemental (BD) depuis septembre 2008, j'ai eu la possibilité d'effectuer plusieurs remplacements sur des postes spécialisés (IME, SEGPA, CLIS). Ces remplacements m'ont permis de m'interroger sur mon métier : mon rôle, ma pédagogie, ma prise en charge ont été bouleversés par rapport à un enseignement en milieu ordinaire. Avec le temps, je réalise que le travail en institut me convient : la relation avec les élèves en situation de handicap, le travail en groupe restreint, le travail en équipe....

J'ai eu la possibilité de passer le concours en candidat libre il y a 2 ans mais il m'est apparu que je manquais de connaissances et de compétences pour une meilleure prise en charge des élèves à BEP. J'ai donc décidé de demander la formation pour le CAPA sh option D afin d'avoir une meilleure connaissance d'un point de vue institutionnel des lois, des textes, des droits, de connaître et de comprendre les différents besoins des élèves, de trouver des adaptations et des compensations les mieux adaptées et enfin d'être reconnue comme une véritable enseignante spécialisée.

Depuis septembre 2014, je suis à l'IMPRO de Wimille, établissement dans lequel j'ai déjà effectué des remplacements, avec des jeunes de 14 à 20 ans. Ce sont des jeunes avec des troubles des fonctions cognitives, présentant une déficience légère à moyenne, mais ce sont avant tout des adolescents. C'est une période importante pour eux car des changements physiques surviennent et des choix professionnels se profilent sur le plan personnel.

Ainsi je me questionne : quelles sont les priorités dans les apprentissages ? Comment créer du lien entre les apprentissages scolaires, professionnels et éducatifs ?

Cette année, les élèves de mon groupe, nommés dans l'établissement « polyvalents » (les plus jeunes/ 14-16ans) aiment venir en classe, sont assez volontaires. Mais ce que je constate pour la plupart, c'est, entre autres, un manque de lexique courant qui les empêche d'accéder à une meilleure compréhension orale (ou écrite), à produire des phrases, à utiliser un mot précis... Le BO du 10 juin 2008 indique : « c'est en étendant son vocabulaire que l'élève 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 ».

Je me suis donc demandé : pourquoi ne pas me rapprocher des éducateurs techniques afin d'aider à la mémorisation et à l'enrichissement d'un vocabulaire courant et plus spécifique en lien avec les ateliers afin d'améliorer le langage en compréhension et en production. Ceci afin de favoriser leur intégration sociale et professionnelle.

Je m'interroge donc sur la manière dont je peux aborder l'apprentissage lexical en m'attardant sur sa mémorisation. (Découverte du mot, manipulation, fixation et réinvestissement)

Comme nous le verrons par la suite, mes élèves ont des difficultés à mémoriser et à réinvestir le vocabulaire.

Ainsi je me demande :

En quoi des séances de vocabulaire, centrées sur le codage, la catégorisation et les relations sémantiques, permettent-elles une meilleure mémorisation du lexique et leur rappel en situation orale ?

Dans une première partie, je présenterai le cadre scolaire, les élèves de ma classe, les évaluations ainsi que les apports théoriques. Dans une deuxième partie, j'aborderai la mise en place de ma séquence ainsi que son analyse.

1/Présentation du cadre général, d'éléments théoriques et des élèves

1.1 Ma classe de polyvalents

A/Des élèves à BEP

Les élèves accueillis au sein de l'établissement souffrent de **troubles des fonctions cognitives**. Ils présentent une déficience intellectuelle légère à moyenne, avec pour certains élèves des troubles associés.

Selon Louise Bérubé¹, les fonctions cognitives sont des fonctions intellectuelles qui se divisent en 4 classes :

- *Les fonctions réceptives* permettant l'acquisition, le traitement, la classification et l'intégration de l'information.
- *La mémoire et l'apprentissage* permettant le stockage et le rappel de l'information.
- *La pensée ou le raisonnement* concernant l'organisation et la réorganisation mentale de l'information
- *Les fonctions expressives* permettant la communication et/ou l'action.

Ainsi les troubles cognitifs qui touchent mes élèves altèrent principalement la compréhension, **la mémoire**, le raisonnement et le jugement. Ils se manifestent à des degrés plus ou moins importants. Ils occasionnent des difficultés dans l'acquisition des connaissances et de leur utilisation.

Les élèves que j'accueille ont entre 14 et 16 ans. **Ce sont des élèves dits « polyvalents »**. Ils sont scolarisés quatre matinées par semaine et répartis sur les trois classes de façons à former des groupes hétérogènes. Pour certains élèves on peut prévoir une inclusion en SEGPA ou en ULIS selon les résultats de début d'année.

Au cours de la première année, ils essayent les cinq ateliers de l'établissement (maçonnerie, agencement, entretien du linge et maintenance des locaux, cuisine et espaces verts). Cette période permet d'affiner le projet individuel de formation de chaque élève avec l'équipe pluridisciplinaire et la famille.

¹ Louise Bérubé, Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement, 1991, p176

Durant la deuxième année, ils choisissent trois ateliers qu'ils vont fréquenter afin d'émettre un vœu de formation professionnelle. Un stage peut être proposé à certains afin d'évaluer leur autonomie, pour savoir s'ils pourront intégrer une formation l'année suivante, lorsqu'ils seront dans le groupe dit « professionnels ».

B/ Premiers constats

Avant tout ce sont des adolescents qui aimeraient « être » comme les autres ; certains ont conscience de leur handicap alors que d'autres ont des difficultés à comprendre ou expliquer ce terme. Des élèves ont du mal à accepter de venir sur l'établissement et l'expriment : « moi je suis pas un handicapé, je veux pas prendre le bus où c'est écrit la Vie Active ».

Pourtant, dans l'ensemble c'est un groupe qui aime venir en classe et qui adhère à ce que je leur propose. Les six filles et les six garçons qui composent ce groupe, entretiennent des relations amicales et d'entraide, même si des conflits peuvent exister. Mais dans l'ensemble, le climat de classe est propice aux apprentissages.

En début d'année, les élèves ont passé des évaluations et je les ai observés en classe. J'ai également rencontré la psychologue scolaire, la psychomotricienne et l'orthophoniste.

Baptiste (trisomie 21) s'exprime très peu et répond avec un mot qui équivaut à une phrase. Il est rarement à l'initiative des échanges. Aux évaluations GS il a obtenu environ 50 % des items. Le lexique est pauvre. Il est au stade logographique ; il reconnaît quelques mots (mois, jours, son nom et prénom)

Il a une mémoire auditive faible, la compréhension et le temps d'attention sont limités. Peu autonome dans l'activité, il a des difficultés à se repérer sur un plan de travail, une feuille.

Tatiana, Elodie et Nicolas sont dans la lecture, répondent à des questions simples. L'implicite est à travailler avec eux. Je constate des difficultés de raisonnement, d'organisation dus à une faible mémoire de travail. Ils s'expriment en utilisant des phrases courtes et syntaxiquement correctes.

Elodie	Tatiana	Nicolas
Communique de manière autoritaire mais participe beaucoup. Elle a une image très négative d'elle-même (paralysie faciale et port d'un corset). Elle a un niveau de	Peut-être très brusque dans ses relations. Déscolarisée durant 2 ans, elle est ravie de venir en classe. Elle a un niveau de cycle 2.	Nicolas a obtenu 18% en français et 39% en mathématiques aux évaluations 4 ^{ème} Egpa Il est très impulsif et nerveux. Il a un niveau de cycle 2 en

fin de cycle 2.		français et de fin cycle 3 en mathématiques.	
<p>Alice, Marina et Laure sont encore dans le décodage de mots et de phrases courtes. La compréhension orale et écrite est difficile. Elles ont besoin d'être relancées régulièrement au cours de l'activité. Elles sont peu autonomes; elles ont besoin d'être accompagnées ou guidées dans l'activité. Le processus de mémorisation est difficile.</p>			
Alice	Marina	Laure	
Alice a un niveau de milieu de CP en français et de Ce1 en mathématiques	Marina à un niveau de début CP en français et mathématiques.	Laure à un niveau de CE1 en français et de CP en mathématiques.	
<p>Valentin, Mickaël, Laurence sont « des lecteurs décodeurs » mais n'accèdent pas à la compréhension. Ils sont assez lents dans la réalisation des activités.</p>			
Valentin	Mickaël	Laurence	
Valentin a un niveau global de CE1.	Mickaël a un niveau de début de cycle 3.	Laurence a un niveau global de CE1.	
<p>Maxime reconnaît globalement quelques mots courants (les jours, les mois, quelques mots fréquents) ; il est très à l'aise à l'oral. Il compense ses difficultés en parlant énormément. Un bilan neurologique est en cours car la psychomotricienne soupçonne une hyperactivité. La compréhension et l'expression orale sont d'un niveau cycle 3 ; l'écrit et le décodage sont d'un niveau fin de CP.</p>			
<p>Dylan a obtenu 40,61% en français et 60% en mathématiques. On pense à une inclusion en 4^{ème} SEGPA afin de lui faire passer le CFG et de prévoir une future orientation en lycée professionnel. C'est un élément moteur. Parfois immature. Il a niveau de fin cycle 3.</p>			

Ainsi, on se rend compte que c'est un groupe très hétérogène en terme de niveau avec un élève de niveau de moyenne section et un autre qui a presque acquis les compétences du palier 2.

1.2 Le lexique

A Selon les instructions officielles :

Dans le BO du 22 mars 2007², il est précisé que « l'école doit se mobiliser pour fixer les outils fondamentaux du langage, accroître et affiner le vocabulaire des élèves pour en garantir une utilisation sûre et appropriée ».

Dans le BO du 19 juin 2008³, on indique que « des activités de mémorisation de mots et de réutilisation du vocabulaire acquis » permettent de développer le langage oral.

Au niveau du socle commun des connaissances et des compétences, on retrouve le vocabulaire dans :

DIRE	S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié (palier 1)
	S'exprimer clairement à l'oral comme à l'écrit en utilisant un vocabulaire approprié et précis (palier 2)
Etude de la langue (vocabulaire)	Utiliser des mots précis pour s'exprimer Donner des synonymes Trouver un mot de sens opposé Regrouper des mots par familles Commencer à utiliser l'ordre alphabétique (palier 1)
	Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient Maîtriser quelques relations de sens entre les mots Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique (palier 2)

² Bulletin officiel du 22 mars 2007

³ Bulletin officiel du 19 juin 2008

B/ Enseigner le lexique

Micheline Cellier-Gelly dans le « guide pour enseigner le vocabulaire à l'école »⁴ nous rappelle que le vocabulaire s'acquiert :

- en interaction orale avec les adultes par modélisation et répétition
- dans les lectures et par l'écriture
- par des apprentissages systématiques et progressifs
- en ayant des connaissances sur la langue

Elle ajoute : « Comme le vocabulaire s'acquiert essentiellement de manière implicite et fortuite, les inégalités culturelles sont fortes. » Ainsi l'école a un rôle déterminant dans ce domaine.

Enseigner le vocabulaire permet de comprendre l'oral (et l'écrit) et de s'exprimer à l'oral (et l'écrit).

On rappelle dans cet ouvrage que le lexique est un ensemble :

- **non autonome** car il est en lien avec la phonologie, la morphologie, la sémantique, les lieux (variantes régionales), les milieux socio-culturels, les cultures
- complexe** : il existe un lexique général et des lexiques spécifiques
- organisé** : les mots n'ont de sens que par rapport à d'autres termes, dans un contexte donné

C/ Le lexique pour mes élèves

Voici les résultats des bilans de l'orthophoniste concernant le lexique en production (P) et compréhension (C).

(Les élèves surlignés sont ceux qui présentent des difficultés)

Marina	C=17/20 P=25/50	Lexique pauvre
Baptiste	C=11/20 P=18/50	Retard de parole et de langage
Alice	C=13/20 P=19/50	Retard de parole Beaucoup d'imprécisions sémantiques (chaise pour tabouret) et utilise un mot pour une phrase
Laurence	C =15/20 P=33/50	Peu de lexique

⁴ Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire, Micheline Cellier-Gelly, Retz, 2008

Valentin	C=19/20 P=20/50
Tatiana	Homogène Bonne compréhension du vocabulaire
Maxime	Bonne compréhension lexicale
Mickaël	Bonne compréhension lexicale mais production plus difficile
Nicolas	C=13/20 P=22/50 Beaucoup d'imprécisions sémantiques
Dylan	Bonne compréhension et production lexicale
Elodie	Bonne compréhension et production lexicale
Laure	Homogène mais production difficile

De mon côté j'ai proposé une évaluation de début d'année sur le vocabulaire qui reprend certaines compétences du palier 1 et 2 ([cf. annexe 1](#)) et j'ai « écouté » et relevé le vocabulaire que les élèves utilisent ou comprennent (lors des passations de consignes, lors des mises en commun, lors d'une lecture de textes...). Je constate que :

- les notions de famille de mots, de synonymie, d'antonymie (...) leur sont inconnues mais après avoir donné un exemple quelques élèves en retrouvent

- le langage en production est toujours plus complexe et difficile que le langage en situation de compréhension.

- il faut répéter et reformuler les consignes données à l'oral

- ils ne connaissent pas certains mots courants (immeuble, encadrer,...) et par extension plus spécifiques (le lexique des mathématiques...)

J'ai décidé de focaliser mon attention sur 3 élèves, Alice, Baptiste et Nicolas, qui présentent des profils différents.

1.3 La mémoire : comment ça fonctionne

Puisque j'oriente mes séances vers la mémorisation d'un vocabulaire courant et technique, il me semble important de rappeler comment la mémoire fonctionne.

A/ organisation générale de la mémoire

La mémoire est une fonction du cerveau, ce n'est pas un mécanisme passif. Selon Célinie Brasselet⁵, mémoriser est **un processus** que l'on peut diviser en 3 étapes :

- ✓ **l'encodage** : c'est un processus qui permet d'enregistrer l'information nouvelle. Il faut donner du sens à cette information en y attribuant des indices, s'appuyer sur le contexte et y associer des images.
- ✓ **le stockage** : il permet d'organiser les informations pour faciliter la récupération de l'information
- ✓ **le rappel ou la récupération** : Pour se rappeler, c'est à dire être capable de récupérer une information mise en MLT (mémoire à long terme), il faut que la mémoire puisse puiser dans des repères ou des indices précis.

Il existe 3 formes de récupération :

- la reconnaissance de l'information qui est le processus le plus important
- le rappel libre, sans aide, sans indice
- le rappel indicé

On peut attribuer un oubli de l'information, soit à un encodage trop superficiel, mal enregistré, soit à une trace insuffisamment consolidée, soit à des difficultés lors de la récupération.

Célinie Brasselet rappelle que la mémoire est composée de :

- ✓ la mémoire sensorielle, où l'information est perçue par nos sens. Elle est de l'ordre de la perception visuelle, sonore, kinesthésique. Il faut varier les supports pour multiplier les entrées.
- ✓ la mémoire à court terme (empan mnésique) ou la mémoire de travail, qui permet un traitement cognitif sur les éléments qui y sont stockés. Cette mémoire permet de mémoriser à long terme les informations, de permettre la compréhension et la production du langage, de calculer, de raisonner...d'où l'importance de l'attention.
- ✓ La mémoire à long terme, qui est très structurée. On peut diviser la mémoire à long terme en deux parties :

⁵ Célinie Brasselet, formateur à l'ESPE, « Implication des fonctions cognitives dans les apprentissages : la mémorisation », UE1 EC1 TD

la mémoire explicite ou déclarative dont font partie la mémoire sémantique (qui stocke, relie, organise toutes les connaissances sur le monde) et la mémoire épisodique (qui organise les informations dans le temps et l'espace, « on se voit acteur »).

la mémoire implicite dont fait partie par exemple la mémoire procédurale. Elle est difficilement communicable car elle est de l'ordre du savoir-faire (faire du vélo, nager...)

Ainsi, on se rend compte que mémoriser est **un processus actif** qui demande de l'attention et de la motivation.

Voici un tableau qui présente les difficultés et les points d'appui concernant le processus de mémorisation des élèves concernés suite aux bilans de la psychologue scolaire. (WISC 4)
(Empan mnésique=EM avec 7 chiffres à répéter dans l'ordre puis à l'envers)

Baptiste	Difficultés au niveau de la compréhension verbale, du raisonnement perceptif, de la mémoire de travail (EM=3 en ordre direct) et de la vitesse de traitement.
Alice	Difficultés au niveau de la compréhension verbale, de l'identification de concepts, de la vitesse de traitement. La mémoire de travail (EM 5 en ordre direct et 2 en ordre indirect).
Nicolas	-Difficultés au niveau de la compréhension verbale, de l'identification de concepts, du raisonnement analogique -La mémoire de travail (EM=4 en ordre direct et 3 en indirect) et de la vitesse de traitement sont plus développées.

On note que tous ont des difficultés de compréhension verbale et que la mémoire de travail est faible. Le processus de mémorisation est donc difficile.

B/ Motivation, attention et mémorisation

Comme nous avons pu le constater précédemment, la mémorisation est un processus actif qui demande de l'attention et de la motivation.

Selon Alain Caron⁶ **l'attention** est : « un processus dynamique soumis à une interaction entre les données sensorielles venant de l'environnement et leur traitement interne. Il ne s'agit pas d'une habileté passiveUne multitude de facteurs extérieurs aux processus cognitifs eux-mêmes ont un impact majeur sur les ressources attentionnelles. Par exemple, le contexte environnemental (climat, aménagement), la disponibilité affective (perturbation, conflits familiaux...), les troubles du comportement ou encore une estime de soi fragile ».

Enfin Alain Caron⁷ rappelle que « les processus cognitifs de l'attention fonctionnent de façon concomitante de ceux de la mémoire de travail ». On peut donc dire que les processus attentionnels gardent en mémoire de travail les informations et inversement la mémoire de travail permet à l'attention de rester active. L'attention et la mémorisation vont de pair ; si je veux que les élèves mémorisent durablement une information, il faudra donc m'assurer que les élèves soient attentifs.

Pour que les élèves manifestent de l'attention, ils doivent se mobiliser et être « motivés ».

Pour Alain Caron⁸, **la motivation** est capitale dans les processus d'attention. Toutefois, il souligne que « cette volonté d'être attentif doit venir des enfants. Lorsque leur entourage manifeste le désir qu'ils soient motivés, cette motivation est *extrinsèque*. (...) Dans ce contexte, les processus attentionnels se mobilisent plus difficilement (...). Il est impossible de les obliger à être attentifs. Pour mobiliser leurs ressources attentionnelles, les enfants doivent d'abord avoir une *motivation intrinsèque*. C'est la notion de projet, que les enfants construisent dans leur représentation de la tâche à accomplir, qui devient alors la manifestation concrète et actualisée de cette motivation personnelle ».

Il est donc important de proposer des tâches qui supposent un intérêt pour les élèves, proposer des situations attractives, des situations ludiques,...

Enfin, la motivation agit également sur les processus de mémorisation. Fabien Fenouillet⁹ indique « qu'au niveau de la mémoire à long terme, la motivation agit sur les stratégies d'organisation. (...) Lorsque l'individu est motivé, il va rechercher la stratégie la plus efficace ce qui va lui permettre d'emmagasiner plus de connaissances. » Il paraît logique de dire que la motivation agit sur la mémoire et la mémoire agit sur la motivation.

Ainsi, mémoire, attention et motivation sont donc fortement liées. Fabien Fenouillet le résume par un schéma qui illustre ses propos. (cf. annexe 2)

⁶ Alain Caron « Programme Attentix : gérer, structurer et soutenir l'attention en classe », Chenelière Education, p15-16

⁷ Alain Caron, Ibid. note 6, p20

⁸ Alain Caron, Ibid., note 6, p22

⁹ Fabien Fenouillet, « Motivation, Mémoire et pédagogie », p176, L'Harmattan

1.4 Cadre pour mes séances

A/les BEP des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, Alice, Baptiste et Nicolas présentent des niveaux scolaires différents (cf. pages 5 et 6 du mémoire). Quant aux besoins éducatifs particuliers, certains sont communs et d'autres individuels, comme nous le présente le tableau ci-dessous.

BEP communs

	ALICE	BAPTISTE	NICOLAS
BEP communs	<ul style="list-style-type: none">- Besoin d'optimiser et de faciliter le codage et le stockage des informations- Besoin d'améliorer les temps d'attention (soit en temps, soit en efficacité)- Besoin de donner du sens aux apprentissages pour maintenir la motivation		

BEP particuliers

Alice	<ul style="list-style-type: none">-Se détacher de l'adulte-Préparer en amont les prises de parole pour trouver sa place lors d'un travail de groupe (en insistant sur la syntaxe et la précision lexicale)-Etre relancée au cours d'une activité pour terminer une activité-Gagner en efficacité, en vitesse de traitement-S'attarder sur le stockage du lexique afin de gagner en précision lexicale
Baptiste	<ul style="list-style-type: none">- Soulager la mémoire de travail-Etre autonome sur des tâches répétitives qui supposent l'application d'une procédure-Accompagner les temps d'apprentissage (reformuler, relancer...)-Trouver sa place dans un groupe, coopérer, échanger-Enrichir son bagage lexical afin d'améliorer la compréhension
Nicolas	<ul style="list-style-type: none">-Alterner les temps oraux/écrits et collectif/individuel pour maintenir une attention maximale-Respecter le cadre de travail, les contraintes de l'activité-Gérer l'impulsivité afin de gagner en précision langagière

-Prendre en compte le contexte et mobiliser ses connaissances pour améliorer la compréhension orale et écrite

B/ Quel vocabulaire ?

J'ai décidé de m'attarder sur le vocabulaire des ateliers cuisine et espaces verts, et plus spécifiquement sur les ustensiles, les outils et les machines, car c'est un vocabulaire que les élèves vont utiliser quotidiennement (en atelier mais aussi en stage). De plus, mon groupe est composé de 6 nouveaux élèves (Polyvalents 1), pour lesquels certains mots utilisés en atelier leur sont inconnus.

C'est un lexique qui contient autant de mots « communs » (fréquents) que de mots moins usuels.

Dans « le vocabulaire et son enseignement »¹⁰, Jacqueline Picoche explique : « Les mots n'ont rien d'une masse informe. Il y a une hiérarchie parmi eux : des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on apprendra sur le tas, selon l'occasion ».

J'ai donc préparé et sélectionné une liste de mots par atelier avec des mots fréquents (mots que les élèves peuvent retrouver dans le quotidien, dans les textes en classe) et des mots plus spécifiques qu'ils sont susceptibles d'utiliser en atelier ou en stage. (cf. annexe 3)

C/ Quelle approche ?

Je pense orienter mes séances vers 2 axes :

- Un axe qui privilégiera **la connaissance orale du mot** : cela consiste à étudier le lexique dans le seul but de désigner les objets du monde qui nous entoure ; on peut le comparer à un étiquetage du réel. Cette approche me semble intéressante surtout pour un enseignement d'un vocabulaire spécifique même si elle ne situe pas le mot dans le système lexical. Elle est cependant nécessaire.

- Un axe qui privilégiera **une approche sémantique**, qui permettra d'étudier les concepts véhiculés par les mots afin de les organiser, de les hiérarchiser pour permettre une mémorisation optimale. En effet, Algirdas Julien Greimas¹¹ explique que « c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification »

¹⁰ Jacqueline Picoche, le vocabulaire et son enseignement, novembre 2011, MENJVA/DGESCO/Eduscol

¹¹ Greimas Algirdas Julien, « sémantique structurale », PUF, Paris, 2002

Je me suis également basée sur les travaux d'Alain Lieury pour orienter mes séances. En effet Alain Lieury ¹²différencie la mémoire lexicale et la mémoire sémantique :

-la mémoire lexicale (ou lexique) est « une sorte de bibliothèque contenant le fichier de tous les mots ; chaque unité lexicale est en quelque sorte la carrosserie du mot, représentant l'intégration des caractéristiques phonologiques et orthographiques des mots. »

Il précise que le mot n'a pas de sens, il n'y a que la « carrosserie », le sens étant stocké dans une autre mémoire, la mémoire sémantique. Cela permettrait d'expliquer en partie que des élèves lisent ou apprennent par cœur sans comprendre.

Le langage repose sur le lexique et la sémantique. Alain Lieury nous l'explique par le « phénomène du mot sur le bout de la langue : on conçoit une idée (mémoire sémantique) ou l'on pense à un personnage mais sans arriver à trouver le mot correspondant (mémoire lexicale) ».

-la mémoire « sémantique » est comme « une bibliothèque » qui range le sens des mots durant toute la vie. Elle retient les connaissances générales sur le monde.

L'exemple du canari est célèbre (cf. annexe 4): un canari est jaune ; donc la propriété « jaune » est classée avec le concept de « canari » tandis que des propriétés générales comme « a un bec », « a des ailes », etc., sont classées avec le concept d'oiseau. C'est la multiplication des épisodes où l'on rencontre un terme qui construit ce terme dans la mémoire sémantique

Cela me semble intéressant pour les séances que je vais proposer car cela suppose de rencontrer le mot dans différents contextes, contextes aussi bien « grammaticaux » (phonétique) qu'organisationnels.

Ainsi, si je propose des activités centrées sur le codage, l'organisation du lexique et les relations que les mots entretiennent, je pense que les élèves le mémoriseront mieux.

¹² Alain Lieury, « Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale »

2 Mes séances

2.1 Présentation succincte de ma séquence

A/ Evaluation initiale du vocabulaire

J'ai tout d'abord évalué mes élèves sur le vocabulaire (en compréhension et en production) que je veux qu'ils acquièrent, en utilisant des photos des outils des ateliers (cf. **annexe 5**). Je précise que je disposais en classe de certains outils ou ustensiles, qui, sur la photo pouvaient être difficiles à différencier (ex : assiette creuse et plate)

Je constate (sur 43 items):

- Baptiste nomme 5 items et en reconnaît 13 (surtout des mots d'usage courant).

Parfois il mime pour « expliquer » l'outil.

- Alice nomme 11 items et en reconnaît 19 (essentiellement en espaces verts, atelier qu'elle a déjà pratiqué)

- Nicolas nomme 28 items et en reconnaît 32 et explique parfois l'utilisation de l'outil (« ça sert à ... »). Il donnait parfois 2 mots pour un outil parce qu'il doutait.

B/ Les objectifs

Voici les objectifs à court et long terme que je vise pour cette séquence.

Objectifs à court terme :

- Commencer une réflexion sur les mots, leurs sens et leur organisation entre eux (relations sémantiques). Cela doit permettre de favoriser le codage et le stockage des informations.
- Communiquer pour se faire comprendre (faire deviner un outil sans le prononcer)
- Ecouter pour comprendre (trouver un outil en écoutant un camarade)

Objectif à long terme :

- Communiquer pour se faire comprendre en présentant le jeu aux groupes de professionnels (but= rappel des informations)

Ce projet « d'apprendre pour transmettre » doit permettre un rappel de ce qui a été mémorisé (et pour moi d'évaluer à long terme) mais il suscite également de l'intérêt pour les tâches proposées (=donner du sens) puisque l'on devient « le garant du savoir ».

- Améliorer le langage oral en compréhension et production

La séquence a pour but de faire retenir du vocabulaire que les élèves utilisent en atelier professionnel, d'enrichir syntaxiquement les phrases et de gagner en précision lexicale.

- Favoriser l'adaptation en atelier professionnel et donc l'insertion professionnelle.

Au-delà de favoriser son adaptation en atelier professionnel au sein de l'établissement, cette séquence doit permettre de faciliter l'insertion lors des stages que les élèves effectueront dès l'âge de 16 ans.

C/ Déroulement prévu

J'ai présenté aux élèves la consigne suivante qui servirait de fil conducteur tout au long de mes séances : **« Faire deviner un outil aux autres élèves sans prononcer son nom »**

Cette présentation a pour but de travailler sur l'image mentale du mot et faciliter sa mémorisation. C'est également une approche ludique qui ressemble aux « devinettes ».

- ❖ Séance 1 : (travail en groupe)

Obj. : trouver 2 critères de classement

utiliser un complément du nom

Les élèves devaient classer les photos des outils selon 2 critères (l'atelier dans lequel on utilise cet outil et quel est le type d'outil (ustensile, récipient et appareil en atelier cuisine/ outil et machine en atelier espaces verts)

Après la mise en commun, chaque élève a présenté à l'oral un outil en utilisant la formule avec un complément du nom.

Exemple : Le fouet est un ustensile de l'atelier cuisine

La tondeuse est une machine de l'atelier espaces verts

Une activité écrite a été proposée suite à cette séance. (cf. annexe 6)

- ❖ Séance 2 : (travail individuel)

Obj. : créer et manipuler un référent

Cette séance permettait aux élèves de participer à la réalisation de leur référent (cf. annexe 7) et de le manipuler afin de se l'approprier. Chaque élève l'avait à disposition pour toutes les séances suivantes.

Le référent était le même pour tous, excepté pour Baptiste dont les mots étaient écrits en capitales (il nomme et copie les lettres dans cette écriture)

Un jeu collectif a été proposé : retrouver le plus rapidement possible la photo d'un outil.

❖ Séance 3 : situation problème (travail en groupe)

= donner le nom de l'atelier ne suffit pas pour faire deviner l'outil

Obj. : Trouver des critères pour présenter un objet

J'ai demandé à un élève de faire deviner un outil aux autres en reprenant la phrase de la séance 1. (« C'est un outil de l'atelier espaces verts »). Les élèves ont vite constaté que plusieurs réponses étaient possibles. Je leur ai demandé comment nous pouvions faire pour que tous trouvent la même réponse.

Deux possibilités ont été trouvées : *la fonction et la description*. Même s'ils n'ont pas trouvé tout de suite ces termes, ils me donnaient des exemples ou alors ils ont utilisé « il sert à », « il est en bois »...

❖ Séance 4 : travail de groupe

Obj. : utiliser un verbe pour présenter un outil

Tout d'abord, par groupe de 2, les élèves devaient trouver la fonction de 6 outils,

Ensuite, un élève de chaque groupe devait faire deviner un de ses outils en reprenant la formule avec le complément du nom et en ajoutant la fonction de cet outil. Les autres élèves pouvaient ou non utiliser leur référent pour deviner le mot.

Exemple : (l'économe) C'est un ustensile de l'atelier cuisine. Il sert à éplucher.

Au fur et à mesure de l'activité, nous avons réalisé un référent commun à la classe.

(cf. annexe 8)

Cette séance a permis de travailler en parallèle sur la notion de verbe et sur l'enrichissement de la phrase.

Exemple : L'économe est un outil de l'atelier cuisine. Il sert à éplucher des pommes de terre.

❖ Séance 5 « le chaînon manquant »: réinvestissement/ activité individuelle (cf. annexe 9)

Obj. : se représenter l'utilisation d'un outil =relation de cause à effet

Cette activité permet de travailler l'image mentale des mots, de s'approprier la fonction des outils.

Par exemple, quel ustensile ai-je utilisé ?



La différenciation se situait sur le nombre d'outils à utiliser pour passer d'une situation à une autre et certains élèves avaient exclusivement des photos (Baptiste) alors que d'autres devaient écrire les mots en s'aidant de leur référent (Nicolas et Alice)

❖ Séance 6 : Réinvestissement des séances précédentes (annexe 10)

Obj. : mobiliser ses connaissances et s'aider de ses référents (pour écrire une fiche descriptive sur un outil)

Faire deviner aux autres un outil en le présentant selon des critères précis

J'ai proposé aux élèves de faire deviner aux élèves des autres classes le lexique. Nous avons donc décidé d'écrire « des fiches devinettes ». Ces fiches reprenaient exactement le déroulement des notions travaillées en classe et servaient d'aboutissement.

Après l'écriture en individuel d'environ 4 fiches, les élèves lisaient leur fiche aux autres. Si tous avaient trouvé le bon mot c'est que la fiche était correctement présentée.

Ces fiches ont servi de support pour le jeu.

❖ Séance 7 :(collectif/oral)

Obj. : associer un geste à un outil

Se représenter les invariants d'un objet (image mentale)

« Mimer » pour faire deviner un mot.

Cette séance s'est réalisée avec des demi-groupes. En effet tous les élèves n'osent pas se lever, bouger et « utiliser leur corps » comme moyen d'expression.

❖ Séance 8 : par groupe de 3 élèves

Obj. : associer un outil à une matière

Se représenter une partie d'un outil

Se représenter les invariants d'un objet (image mentale)

Les élèves devaient dessiner un outil afin de le faire deviner aux autres. Ainsi la tondeuse a été facilement identifiée grâce à ses roues.

Une confrontation de quelques dessins d'un même outil permettait d'identifier les invariants d'un objet (ce qui devait absolument figurer)

Une activité de réinvestissement (cf. [annexe 11](#)) a été proposée par la suite

2.2 Analyse de certaines séances

A Séances zoomées

Séance 1=découverte des photos (cf. [annexe 6](#))

Obj. : trouver 2 critères de classement

Cette séance de travail de groupe devait permettre de faciliter la catégorisation et le stockage du lexique, donc sa mémorisation. J'ai proposé un travail par groupe de 3 élèves. Afin d'atteindre ces objectifs, Nicolas avait **besoin de respecter les contraintes** de l'activité proposée (le travail de groupe) ; j'ai repris avec lui les règles du travail de groupe et veillé à le placer avec un élève conciliant. Alice avait **besoin de trouver et d'asseoir sa place dans le groupe** ; j'ai amorcé l'activité avec elle. Enfin Baptiste avait **besoin de trouver du sens à une activité collective**. En effet, il « perd parfois pied » dans un groupe quand il y des échanges nombreux ; je l'ai accompagné durant l'activité en reformulant certains avis des autres élèves de son groupe, en l'aidant à formuler ses idées.

➤ Critiques de la séance

Cette séance a bien fonctionné car les élèves ont reconnu les outils qu'ils utilisent en atelier. Le support « photos » est attractif et très réaliste.

Le travail en groupe a été constructif bien qu'il faille parfois les aider à présenter leur affiche. Les règles de travail en groupes ayant bien été énoncées, il n'y a pas eu de problèmes liés au comportement.

Nicolas a su respecter le cadre et Alice a participé. Baptiste a peu participé même avec le soutien que je lui ai proposé ; lorsque je suis revenu voir le groupe je lui ai demandé d'expliquer leur choix mais il n'a pas su me répondre.

➤ Remédiations envisagées/points à améliorer

J'envisagerais pour certains groupes des repères sur les affiches (tableau préparé, orientation...)

Pour Baptiste, il faudra anticiper ou prévoir une séance qui préparerait le travail en groupe, afin qu'il sache déjà ce sur quoi nous allons travailler.

Prévoir en amont des séances qui expliquent les notions de critères de façon très simpliste pourrait faciliter l'activité.

Exemple : animaux / chien, vache, chat....

Séance 5 : « Le chaînon manquant » (cf. annexe 9)

Obj. : se représenter l'utilisation d'un outil = relation cause-effet

Cette séance devait permettre de se représenter l'image mentale de l'outil en situation. Afin d'atteindre cet objectif, Alice et Baptiste avaient **besoin de travailler les images mentales de mots** ; j'ai utilisé des photos avec des outils des ateliers. Nicolas et Alice avait **besoin de maintenir une attention minimale** afin de mener à terme une activité écrite. Je suis intervenue en cours d'activité afin de les relancer. Baptiste avait **besoin de reproduire une méthode sur des tâches répétitives** ; j'ai proposé une activité simplifiée afin de soulager la mémoire de travail en utilisant le nombre juste de photos découpées.

➤ Critiques de la séance

Certains élèves ont donné les outils ou les ingrédients qui ont permis d'arriver à la 1^{ère} photo.

Certains ne savent pas ce qu'est une omelette, ne connaissent pas la différence entre un poulet cru et froid.

Des élèves devaient trouver plusieurs outils ou ustensiles, sans en connaître le nombre. Pour certains, cette activité était trop complexe.

Ils ont su utiliser les référents individuels et collectifs pour écrire les mots (donc j'en déduis que de construire le référent avec eux est une activité très porteuse de sens)

Nicolas a terminé seul son activité et le résultat était concluant.

Alice a compris l'activité ; quand il y avait 1 outil à trouver cela allait mais s'il fallait trouver plusieurs outils elle arrêta. J'ai repris avec elle et elle l'a terminé lors d'une 2^{ème} séance.

Baptiste : il devait coller les photos des outils (et non pas les écrire) et il y avait le bon nombre de photos par rapport au nombre de cases proposées. Une case représentait un outil. Cette activité était complexe pour lui. Il a trouvé la tondeuse mais ensuite j'ai dû verbaliser avec lui et le relancer entre chaque situation nouvelle. Il n'a pas su reproduire la méthode.

➤ Remédiations envisagées/points à améliorer

Il faudra veiller à favoriser les situations vécues en atelier afin que toutes les photos soient comprises par les élèves.

En cas de difficultés sur une situation (par exemple, les élèves ne comprennent pas que pour faire cuire une pâte à tarte, il faut un plat), aller dans l'atelier et mettre en situation les élèves pourraient faciliter la lecture de l'image. Pour Baptiste, la pratique en atelier puis le passage sur le support photo, avec les mêmes situations, lui aurait permis peut-être de mieux réussir.

Il aurait été intéressant d'envisager une séance où les élèves trouvent une situation à partir d'un outil, d'un ustensile. (Réflexion inverse)

Séance 6 : Réinvestissement des séances précédentes (**annexe 10**)

Obj. : mobiliser ses connaissances et s'aider de ses référents (pour écrire une fiche descriptive) sur un outil

Faire deviner aux autres un outil en le présentant selon des critères précis

Cette séance devait permettre de réutiliser les connaissances vues précédemment et de lire devant les autres sa production. Nicolas avait **besoin de respecter les contraintes de l'activité** (écouter un autre élève) **et de transférer les connaissances acquises**. Je lui ai proposé de choisir l'élève qui lirait sa production afin de le motiver, et je lui ai proposé d'utiliser l'ensemble des référents personnels et collectifs.

Alice avait **besoin de trouver sa place lors d'un travail de groupe, prendre la parole devant les autres** (en insistant sur la syntaxe et la précision lexicale) ; j'ai donc préparé en amont sa prise de parole.

Alice et Baptiste avaient **besoin de se détacher de l'adulte sur des tâches de réinvestissement**. J'ai donc organisé les activités en étapes et avec un code couleur.

➤ Critiques de la séance

La séance fut convaincante car les élèves avaient un résultat direct. S'ils étaient organisés et précis dans la présentation de l'outil, les autres trouvaient l'outil.

L'alternance écrit/oral et individuel/collectif a permis de maintenir l'activité sur un temps assez long (environ 20 minutes pour l'écrit et 15 minutes pour l'oral). J'ai dû stopper l'activité, et proposé ultérieurement d'y « rejouer ».

Baptiste a su compléter la fiche d'un outil ; cependant j'ai dû le relancer pour le 2^{ème} outil.

➤ Remédiation envisagées/points à améliorer

Selon moi, je garderais cette séance comme cela et je l'adapterais selon les difficultés et BEP des élèves.

B Les BEP commun sur l'ensemble de la séquence

Comme nous l'avons vu précédemment mémoire, attention et motivation sont fortement liées.

➤ La motivation

Proposer des situations stimulantes, leur donner envie de rentrer dans l'activité mais aussi maintenir cette motivation sur plusieurs séances est un BEP que l'on retrouve régulièrement chez les élèves TFC.

Le fait d'avoir proposé de faire participer des élèves des autres classes a permis de maintenir la motivation. Leur réaction fut très positive car ils étaient fiers de pouvoir « montrer » ce qu'ils ont appris.

Alice et Nicolas ont été motivés et « contents » : Nicolas m'a même donné des noms d'amis avec qui il aimerait jouer. Baptiste était plus sur la réserve : je lui ai donc proposé de passer le jeu dans les familles pour qu'ils puissent s'entraîner chez lui et présenter leur travail.

De plus, partir d'un sujet qu'ils connaissent, qu'ils pratiquent au quotidien (les ateliers), cela leur plaît énormément car ils ont déjà une représentation de ce qu'on traite. Ils ont des connaissances, des idées et en l'occurrence un bagage lexical minimal sur lequel s'appuyer.

Même si parfois ils n'ont pas le terme, ils m'expliquent par rapport à leur vécu, par rapport à un travail qu'ils ont fait en atelier.

Enfin, proposer des situations plus ludiques, comme le mime, le « dessinez, c'est gagné » a provoqué des situations de classe motivantes car cela faisait appel à des compétences différentes et a suscité des situations parfois « plus amicales » entre eux. Cela a fédéré le groupe. Nicolas a par exemple accepté d'être avec un élève avec lequel il n'apprécie pas toujours le travail en groupe. Ils se sont tapés dans les mains lorsqu'ils ont gagné. J'ai pu placer Baptiste dans un groupe sans compenser (j'ai veillé à lui donner des outils qu'il connaissait) car il pratique l'activité théâtre ; il a été applaudi.

Alice, qui a des difficultés pour s'exprimer, a pu s'appuyer également sur d'autres démarches.

Je peux donc dire que, dans l'ensemble, les séances proposées aux élèves ont été motivantes car elles étaient variées et elles avaient du sens par rapport aux ateliers.

➤ L'attention

Lors des différentes séances, j'ai veillé à alterner des activités de groupes avec des activités individuelles, et des activités orales avec des activités écrites afin de maintenir une attention maximale.

Lors des activités orales, (faire deviner les outils, les mimes...), les 3 élèves ont participé mais les temps d'attention restent courts.

Alice est celle qui a su rester la plus centrée dans les activités.

Baptiste était attentif lorsque son groupe passait mais n'écoutait pas toujours les autres. J'ai donc proposé aux autres groupes, à certains moments, d'écrire sur une ardoise le nom de l'outil que les autres faisaient deviner afin de les recentrer sur l'activité.

Nicolas, quant à lui, manifestait parfois « un peu trop » son enthousiasme en rigolant, se moquant parfois... avant chaque séance, j'ai rappelé les règles du travail en groupe (écouter les autres, chuchoter...) et comme pour Baptiste, j'ai proposé d'écrire les mots sur l'ardoise. Cela n'a pas toujours fonctionné. Il est même arrivé une fois que je l'exclus de l'activité car il avait été insultant envers un autre camarade de son groupe qui n'avait pas su mimer un outil.

Mémoire

La mémoire de travail est faible chez les 3 élèves. J'ai donc proposé des activités fragmentées et différenciées qui soulagent cette mémoire de travail. Par exemple la fiche de présentation du jeu est fragmentée en 4 parties avec une couleur différente à chaque fois. (cf. annexe 10)

A l'intérieur de cette même activité, j'ai différencié en ajoutant des pictogrammes pour Baptiste, en commençant les phrases pour Alice, Nicolas étant capable de suivre seul.

Lors de la séance de tri entre les 2 ateliers, j'ai volontairement enlevé 1 critère de tri pour Baptiste (celui du type d'outil) pour alléger la charge cognitive.

La mémoire à long terme

Pour faciliter la fixation du lexique, j'ai proposé différentes situations de codage : tri de photos, le mime, le dessin, le mot, utilisation du mot à l'oral et à l'écrit... De plus les élèves utilisent ces outils dans un contexte bien précis : celui des ateliers et en situation d'activité, ce qui me semble important car cela fait appel à la mémoire du corps. Baptiste mime encore « les mots » sur des termes qu'il n'a pas mémorisés sous la forme lexicale. Il y a donc eu utilisation des mots dans différents contextes : en atelier et en classe (oral, écrit, photo, dessins)

Pour fixer en mémoire sémantique, donc en mémoire à long terme, j'ai proposé des activités de catégorisations et de descriptions (utilisation et « portrait »). Le fait de proposer des fiches qui présentent un outil selon plusieurs critères, accompagnées d'un code couleur facilite le stockage de l'information. Ce surcodage aide l'élève « à ranger » l'information.

C/ Analyse de l'évaluation

J'ai, à la fin de ma séquence, repris l'évaluation de départ. Je l'ai de nouveau fait passer en mars pour évaluer sur le long terme.

Voici les résultats :

43 items	Evaluation 1 initiale	Evaluation 2 finale	Evaluation 3 2 mois plus tard
Alice	R 19 items P 11 items	R 43 items P 40 items	R 42 items P 29 items
Baptiste	R 13 items P 5 items	R 32 items P 30 items	R 25 items P 19 items
Nicolas	R 32 items P 28 items	R 43 items P 42 items	R 43 items P 40 items

ALICE	
Améliorations	<p>Elle comprend tous les mots travaillés (sauf « tamis ») et cela dès la fin des séances. En production, elle a mémorisé à long terme davantage de mots.</p> <p>Quand elle s'est trompée, elle m'a parfois donnée le nom d'un outil de sens proche.</p> <p>Exemple : <u>pelle</u> pour <u>bêche</u> <u>casserole</u> pour <u>poêle</u> <u>cuillère</u> pour <u>spatule</u></p> <p>Elle a aussi utilisé un mot qui explique l'outil.</p> <p>Exemple : <u>mesure</u> pour <u>balance</u> <u>chauffé</u> pour <u>cocotte</u></p> <p>Si je donnais un indice de rappel (1^{ère} syllabe, fonction), elle me donnait le nom exact.</p>

Difficultés persistantes	Elle a besoin de séances de rappel pour « ne pas oublier ». Entre l'évaluation 2 et la 3, elle a oublié certains mots. Comme elle a su me donner le mot avec un indice, je pense qu'il faut que je revienne sur le stockage des mots.
Axes de travail possibles	Je pense : - proposer d'autres situations qui vont lui permettre de réutiliser ces termes dans d'autres contextes. (des jeux, l'orthographe)

BAPTISTE	
Améliorations	Il nomme et comprend plus de mots. La différence entre la production et la reconnaissance des mots n'est pas aussi marqué chez lui.
Difficultés persistantes	Même avec un indice de rappel, il n'a pas su me donner le mot. Pour certains termes, il m'a donné un mot très éloigné de sens. Exemple : <u>livre</u> pour <u>râteau</u> <u>tapis</u> pour <u>rouleau</u>
Axes de travail possibles	Je pense : -proposer l'utilisation d'un logiciel avec un support auditif pour soulager davantage la mémoire de travail et compenser ses difficultés en motricité. (imagier.net) -revoir régulièrement les mots

NICOLAS	
Améliorations	Il comprend tous les mots. Il a su me donner 40 mots et avec un indice de rappel (1 ^{ère} syllabe), tous les mots. La prononciation est plus précise. Entre l'évaluation 2 et 3, il n'y a presque pas de différence. Il est capable de mémoriser à long terme sur des temps d'apprentissage défini.
Difficultés persistantes	Certains sons sont encore mal prononcés : Exemple : p lantoir - s patule - ca sserole

Axes de travail possibles	Je pense : -me rapprocher de l'orthophoniste -m'attarder sur l'écriture des mots
----------------------------------	--

J'en conclus que les 3 élèves ont su mémoriser du lexique. Ces activités leur ont donc été bénéfiques. Mais il faudra que je propose d'autres séances pour Alice et Baptiste.

CONCLUSION

Mémoriser du vocabulaire par le biais d'activités centrées sur le sens me semble une approche intéressante car elle vise une mémorisation à long terme du lexique par le biais des relations que les mots entretiennent entre eux. De plus, les activités en lien avec les ateliers professionnels sont motivantes car elles permettent de créer et de donner du sens à ce que les élèves apprennent et font sur l'établissement tout en facilitant leur insertion professionnelle.

Ainsi, en proposant des activités qui favorisent **le codage** (associant un code phonétique, imagé et écrit), **la catégorisation**, **le sens entre ces mots**, **des stratégies de récupération** (rappel) et qui réduisent la charge cognitive, je facilite la mémorisation du lexique. Mais c'est un travail de longue haleine auquel il faut ajouter des situations récurrentes et variées pendant lesquelles les élèves réactivent ce vocabulaire.

Cet axe de travail ne vaut que si on l'inclut dans une perspective de communication : « je suis précis dans l'utilisation des termes car on m'écoute pour me comprendre ».

Il me semble également intéressant de transposer ce schéma dans les autres domaines, comme celui des mathématiques, en calcul ou résolution de problèmes. Chaque domaine possède son lexique spécifique, qui mérite que l'on s'attarde dessus. « Faire de la géométrie » suppose un langage précis (droites pour trait, angle pour coin...), condition et aide à la maîtrise des notions.

J'envisage donc les années suivantes de continuer à travailler sur la mémorisation du lexique des autres ateliers mais aussi sur celui des autres domaines. Suite à mes différentes recherches, je me questionne également sur l'intérêt des cartes heuristiques dans le processus de mémorisation.

Ecrire ce mémoire m'a donc fait avancer : s'attarder sur la didactique du vocabulaire, la théorie et les lectures a permis une mise à jour des mes connaissances ; je me suis également interrogée sur les fonctions cognitives et notamment la mémorisation et la catégorisation.

Enfin, cette année, ma pratique de classe, les apports théoriques de la formation et les échanges avec les pairs m'ont permis de rendre plus précis les apprentissages proposés en classe. J'ai une vision plus précise et ciblée des difficultés et des besoins des élèves et de ce que l'on attend d'un enseignant spécialisé.

BIBLIOGRAPHIE

Bulletins officiels

- ❖ BO du 22 mars 2007
- ❖ BO du 10 juin 2008
- ❖ BO du 19 juin 2008

Ouvrages consultés

- ❖ Picoche, J., novembre 2011, « Le vocabulaire et son enseignement », MENJVA, DGESCO, Eduscol
- ❖ Lieury, A., « Mémoire et apprentissage : des méthodes d'apprentissage aux programmes de stimulation cérébrale », Edition Dunod
- ❖ Bérubé, L., 1991, « Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement »
- ❖ Fenouillet, F., « Motivation, mémoire et pédagogie », L'Harmattan

Ouvrages lus

- ❖ Greimas, A J., 2002, « Sémantique structurale », PUF, Paris
- ❖ Cellier-Gelly, M., 2008, « Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire », Retz
- ❖ Caron, A., 2001, « Programme Attentix : gérer, structurer et soutenir l'attention en classe », Chenelière Education/Didactique

Cours de la formation

- ❖ Brasselet, C., « Implication des fonctions cognitives dans les apprentissages : la mémorisation », UE1 EC1 TD

ANNEXE 1

Vocabulaire/regrouper des mots par famille (P1)
/maîtriser quelques relations de sens (P2)

1) Remplace chaque mot souligné par un synonyme

Mon parrain m'a donné un jeu à Noël.

Mon parrain m'a un jeu à Noël.

Ce problème était compliqué.

Ce problème était

J'aime l'odeur de cette fleur.

J'aime de cette fleur.

2) Entoure l'antonyme de chaque mot écrit en gras

long	clair	ancien
cher	foncé	ouvert
dur	permis	ancienneté
court	ancien	nouveau
longueur	rapide	court
lent	éclair	faible

3) Pour chaque mot de la première colonne, écris un mot de la même famille

Liste de mots	Mots de la même famille
un lutteur
sonner
le ski

4) Relie les contraires

neuf	□ □	avance	inutile	□ □	gros
plaire	□ □	calme	mince	□ □	descendre
retard	□ □	ancien	jamais	□ □	utile
violent	□ □	déplaie	monter	□ □	toujours

5) Dans chaque famille, entoure les mots qui appartiennent à la même famille que le premier mot

<u>dent</u>	<u>porte</u>	<u>chant</u>	<u>terre</u>
dentiste	portail	chanteur	terminer
danse	porc	chanson	terrier
dentier	portière	champ	atterrir

<u>jardin</u>	<u>classer</u>	<u>grand</u>	<u>chasser</u>
jardiner	reclasser	grange	chasse
japper	classeur	grandeur	chat
jardinier	clapier	agrandir	chasseur

<u>poule</u>	<u>savon</u>	<u>bord</u>	<u>nager</u>
poulet	savonner	déborder	nageur
poulailler	savant	bordure	nageoire
poulain	savonnette	borne	navire

ANNEXE 2

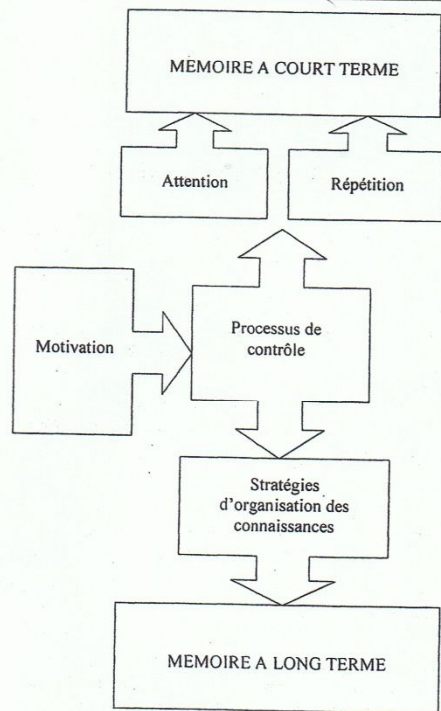


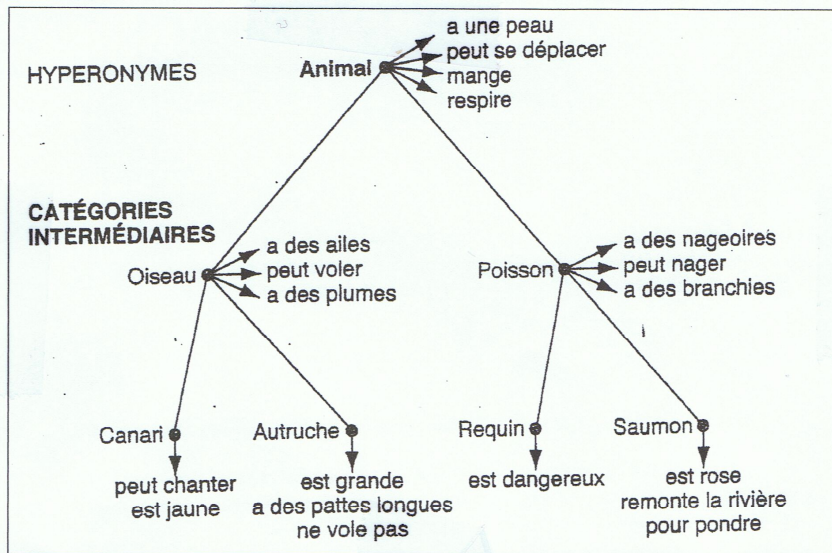
Figure 35. Schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire.

ANNEXE 3

Liste de mots retenus pour les ateliers « cuisine » et « espaces verts »

Atelier « cuisine »	
Lexique courant	Lexique spécifique
couteau cuillère en bois fourchette petite et grande cuillère bol casserole poêle assiette verre ouvre-boîte plaques balance robot four frigorifère congélateur	fouet spatule rouleau économique verre gradué évier assiette creuse et plate cocotte saladier presse-agrumes batteur presse-purée
Atelier « espaces verts »	
Lexique courant	Lexique spécifique
hache arrosoir brouette pelle tondeuse râteau	tamis sécateur souffleur bêche rouleau plautoir ramasse feuille

ANNEXE 4



ANNEXE 5

Evaluation sur le lexique de l'atelier « cuisine »

R= réception

P = production

vert=lexique courant

rose=lexique spécifique

				
R	R	R	R	R
P	P	P	P	P
				
R	R	R	R	R
P	P	P	P	P
				
R	R	R	R	R
P	P	P	P	P
				
R	R	R	R	
P	P	P	P	

				
R	R	R	R	R
P	P	P	P	P
				
R	R	R	R	
P	P	P	P	

ANNEXE 6

Atelier espaces verts



Mr Bultel



OUTILS

MACHINES

OUTILS			MACHINES		

ANNEXE 7

Les ustensiles en cuisine

				
fouet	pinceau	cuillère en bois	spatule	couteau
				
rouleau	économe	couverts	ouvre-boîte	verre doseur

Les récipients en cuisine

				
bol	casserole	poêle	ramequin	assiette plate
				
assiette creuse	verre	saladier	cocotte	

Les appareils en cuisine

				
presse-purée	plaque de cuisson	balance	batteur	presse-agrume
				
lave-vaisselle	frigoridaire	robot	congélateur	évier
				
four				

Les outils en atelier « espaces verts »

				
tamis	bêche	sécauteur	plantoir	hache
				
arrosoir	balai à feuille	brouette	pelle	rouleau
				
scie	râteau			

Les machines en atelier « espaces verts »

				
souffleur	tondeuse			

ANNEXE 8

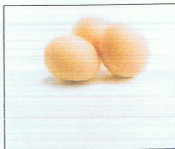



ANNEXE 9



Le chaînon manquant

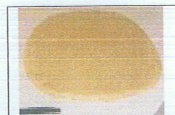
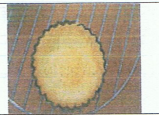
outil



Ecris le nom des outils, des ustensiles, des machines ou des appareils dont on a eu besoin. Puis écris une phrase qui explique à quoi sert l'outil.

	<i>foiuet</i>	
---	---------------------	---


Le sert à

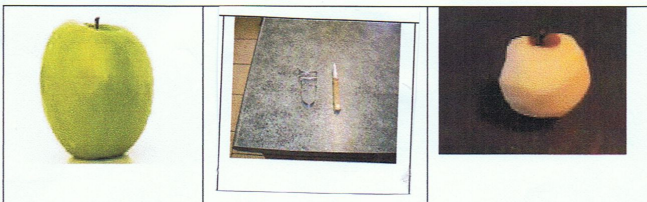
	<i>roûte</i> <i>plaque de cuisson</i>	
---	--	---

	<i>rouleau</i>	
--	----------------------	--

	<i>tondeuse</i>	
---	-----------------------	---

Baphiste

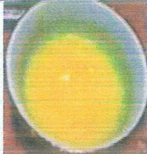

Colle  les photos des outils, des ustensiles, des machines ou des appareils dont on a eu besoin.


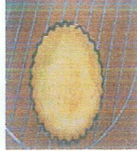




Ecris le nom des outils, des ustensiles, des machines ou des appareils dont on a eu besoin. Puis écris une phrase sur ton cahier qui explique à quoi sert l'outil.



	...foquet.....	
---	----------------	---



Le fouet sert à ..

	...poêle.....	
---	---------------	---

	...rouleau.....	plat un plateau un plateau en bois	...un fouet.....	
---	-----------------	--	------------------	---

	...tondeuse.....	
---	------------------	---

	...presse orange.....	ver cardu couteau	
---	-----------------------	---	---

	...presse fruit.....	
---	----------------------	---

ANNEXE 10

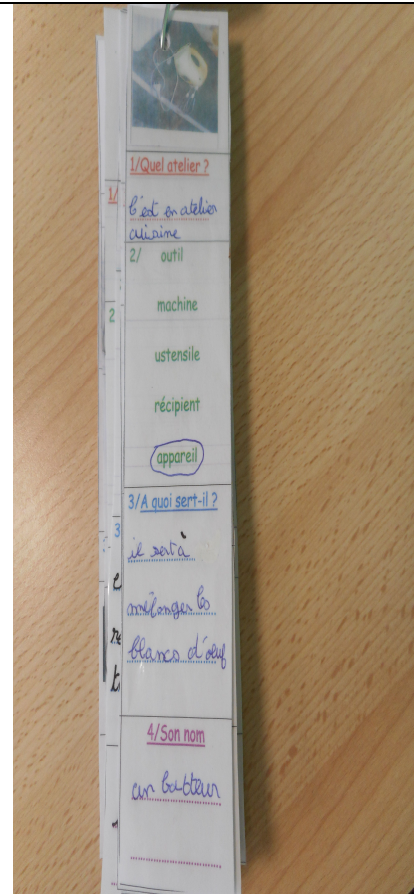
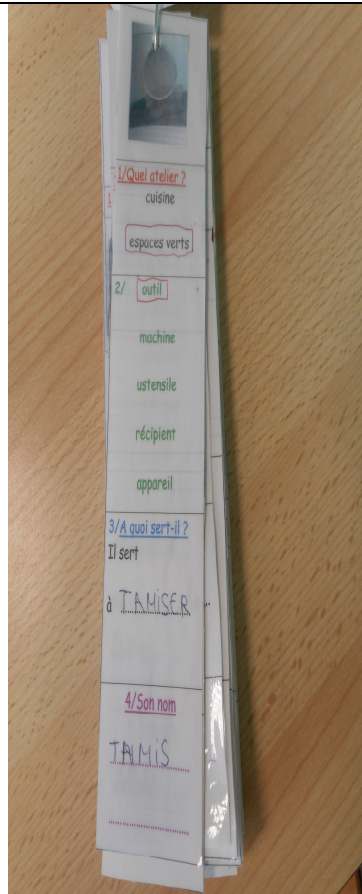


Notre jeu

Baptiste










Alice

Nicolas



ANNEXE 11

			
plastique	métal	bois	verre
creux closer	couteau	cuillère en bois	bol
.....	four	.....	assiette
.....	la presse	.....	coffret creux
.....	ruce	.....	de
.....	.....	.....	reue
.....	.....	.....	sablier
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

					
1 manche	2 manches	lame	fil électrique	roue	bouton
four	cuire l'œuf	écume	batteur	tondeuse	four
.....	.....	.....	presse agrume	branche	.....
.....
.....
					
des dents	moteur électrique	moteur essence			
le	four	souffleur			
raie	.....	tondeuse			
lèche	.....	.....	

RESUME

Favoriser la mémorisation à long terme du lexique des ateliers cuisine et espaces verts , avec des élèves d'IMPRO portant des troubles des fonctions cognitives, par le biais d'activités centrées sur le codage, la catégorisation et les relations que les mots entretiennent entre eux.