

CAPASH option D

Année scolaire : 2010-2011

POUR UNE MEILLEURE MÉMORISATION DU VOCABULAIRE
DANS UNE CLASSE DE CLIS

ISABELLE JELONEK

SOMMAIRE

Introduction

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

- 1.1) La Clis : douze élèves hétérogènes présentant des troubles importants des fonctions cognitives
- 1.2) Faut-il parler de lexique ou de vocabulaire ?
- 1.3) Le cadre officiel fait une place importante à l'apprentissage du vocabulaire
- 1.4) Linguistes et pédagogues
- 1.5) Evaluation des élèves de la Clis au niveau du vocabulaire
- 1.6) Les mémoires nécessaires à une meilleure acquisition du vocabulaire
 - 1.6.1) Une bonne audition, une bonne vue nécessaire à la prise d'information
 - 1.6.2) La mémorisation est liée à l'intentionnalité et à la capacité d'attention
 - 1.6.3) La mémoire de travail : moins d'une minute pour traiter l'information et capacité limitée
 - 1.6.4) Les mémoires lexicales et sémantiques : les mémoires à long terme
- 1.7) Des stratégies pour mieux mémoriser
 - 1.7.1) La répétition est le mécanisme fondamental des mémoires.
 - 1.7.2) Les stratégies existantes, les plus efficaces pour mes élèves
 - 1.7.3) Des stratégies d'intervention pour les différents déficits mnésiques repérés.
- 1.8) Faire baisser la charge cognitive ou charge mentale

2) La mise en place du dispositif et l'analyse des résultats

- 2.1) Utiliser au mieux leurs capacités d'attention
- 2.2) Mise en place du dispositif
- 2.3) Acquérir le vocabulaire de base
 - 2.3.1) Être capable de reconnaître, dire, et écrire son nom en fonction de son niveau en français
 - 2.3.2) Être capable de dire et/ou d'écrire le nom de sa commune d'habitation
 - 2.3.3) Être capable de donner son âge
 - 2.3.4) Être capable de citer dans l'ordre les jours de la semaine
 - 2.3.5) Créer les bonnes catégorisations pour ranger les concepts abordés
 - 2.3.6) Être capable d'utiliser au mieux son cahier de vocabulaire

INTRODUCTION

Alors que j'occupais le poste d'enseignante référente, **j'étais frappée par ce constat récurrent fait par les enseignants dans toutes les Clis 1. Les élèves ont un langage très pauvre et retiennent très difficilement mots et concepts nouveaux abordés. Enseignante à mon tour dans la Clis de l'école XYZ, je me trouvais confrontée au même constat.**

Or le langage permet la relation à l'autre, à notre environnement. Comme le disait le linguiste Derek Bickerton, « **le langage est ce qui fait de nous des êtres humains. C'est peut-être même la seule chose qui nous rende humains** ». De nombreuses théories très différentes les unes des autres concernant le développement du langage ont été proposées par des linguistes et psychologues. Mais, comme le souligne Odile Salaün¹: deux axes essentiels se dégagent quels que soient les théoriciens : l'acquisition du lexique et le sens des mots d'une part, et l'appropriation grammaticale de l'autre.

Le BO du 22 mars 2007 soulignait que **le déficit lexical conduit à l'enfermement sur soi, ne permet pas de préciser sa pensée ni d'accéder à une bonne communication**, ni à la lecture. Celui du 19 juin 2008, précise : « 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 ces 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 ».

¹ Extrait de *L'Education enfantine*, 101 année, 2004/2005, n°3, novembre 2004

Comment un enseignant spécialisé peut-il aborder l'étude du vocabulaire pour que ses élèves présentant des déficiences cognitives puissent étoffer leur lexique, mieux, le mémoriser et le réinvestir ? Quelles activités pédagogiques organiser pour favoriser des apprentissages pérennes ?

Je pose l'hypothèse que pour aider mes élèves de Clis à mieux mémoriser le vocabulaire, il est nécessaire de mettre en place un dispositif qui allie :

- **Un surcodage des concepts qui associe plusieurs codes (un code phonétique avec un code imagé et un code grapho-moteur)**
- **Une catégorisation de ces concepts**
- **Des stratégies d'encodage et de récupération du souvenir**
- **Et de réduire la charge cognitive pour mieux intégrer de ces concepts**

Dans une première partie, je vais présenter le cadre scolaire et institutionnel, les élèves de ma classe, les apports théoriques retenus, les évaluations. La deuxième partie abordera la mise en place du dispositif et l'analyse des résultats obtenus.

PARTIE 1

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

L'école XYZ, à ZZZ compte X classes dont une Clis et une Clin. Le thème du mémoire de mon CAPASH est en adéquation avec le **projet d'école dont l'objectif prioritaire est d'enrichir et de structurer le langage oral**. L'augmentation du vocabulaire et de la structuration des phrases par imprégnation et entraînement est préconisée.

1.1) La Clis : douze élèves hétérogènes présentant des troubles importants des fonctions cognitives

La Clis est accolée à la Clin et donne dans la cours des « grands ». Les élèves ont un âge qui s'échelonne **de 7 à 11 ans**, avec des **niveaux allant de la grande section de maternelle au CE2**. Six nouveaux élèves sont arrivés dans la classe cette année. Après les avoir évalués, j'ai constitué des groupes de niveaux différents en français et en mathématiques ; ceux-ci peuvent évoluer au cours de l'année en fonction des progrès réalisés par les élèves. Dans ces groupes, je tiens compte bien sûr de l'hétérogénéité de leurs membres et de leurs divers troubles cognitifs.

Pour des raisons de confidentialité, **les prénoms des élèves ont été modifiés**. Au moment où j'ai écrit ce mémoire, Odile, Sabine, Key appartenaient, en français, au groupe « bleu » ; Martine, Denis, David, Sylvain au « vert » ; Assia, Zoé, Didier, au « rouge ». Hélène et Laurène sont intégrées au CE1-CE2 en français et en mathématiques tous les matins. Je vais présenter des éléments les concernant que je pense utiles au développement de ce mémoire.

LE GROUPE BLEU

Les trois élèves du **groupe bleu** sont les plus jeunes et c'est leur première année de Clis. **Sabine et Odile** (respectivement 7 et 8 ans) ont été maintenues l'année dernière en GS de maternelle. Elles ont quelques difficultés d'accès au sens, un vocabulaire pauvre qui peut être très familier et une attention très fugace. Odile a aussi un grand retard de langage, elle est peu compréhensible, rencontre des problèmes de prononciation et de construction de phrases. Exemple : « burée maman ». Il faut comprendre qu'elle a mangé de la purée au repas de midi chez sa maman. Elle a également des difficultés grapho-motrices. Les deux enfants bénéficient d'un suivi orthophonique en attendant d'être prise en charge plus globalement par un SESSAD d'IME.

Key (8 ans) vient d'un CP après avoir été maintenu en maternelle. Il peut bégayer surtout quand il est ému ou angoissé. Son lexique est pauvre et des erreurs de construction peuvent émailler son discours. Pour l'instant, il n'est plus suivi par le CMP au niveau orthophonique et éducatif.

LE GROUPE VERT

Martine (8ans) a intégré le **groupe vert** au second trimestre. C'est également sa première année en Clis après deux CP. Au début, elle ne pouvait pas parler devant le groupe. C'est la seule qui ne connaissait ni son nom, ni son âge, ni son adresse. Elle peut faire des confusions de sons. Le langage est très familier et même quelque fois ordurier en récréation. Elle est suivie en orthophonie et par le psychologue du foyer où elle est placée.

David (9 ans) présente de gros retards cognitifs ; c'est sa troisième année dans un dispositif Clis et sa deuxième année dans celle-ci. Il est très lent et très angoissé. Il est confronté à des difficultés d'élocution importantes. Comme pour les autres élèves, le lexique est pauvre (il emploie souvent les mêmes mots) et contient peu de qualificatifs. Il ne bénéficie d'aucun suivi et est sur liste d'attente pour pouvoir être pris en charge par un SESSAD d'IME.

Pour **Denis** (11 ans et demi), c'est sa dernière année en Clis. Après quatre ans, il ne sait toujours pas lire. Au début de l'année, il refusait d'écrire une phrase inventée et il fallait passer par la dictée à l'adulte. Il parle peu, s'exprime toujours très brièvement.

C'est un élève appliqué et perfectionniste. Depuis deux ans, il est accompagné par un SESSAD d'IME.

Pour **Sylvain** (11 ans), le français n'est pas sa langue maternelle. Issu de la communauté des gens du voyage, il n'a pas été scolarisé dans son pays, il est arrivé en France il y a 3 ans. Après avoir bénéficié d'un passage en Clin, il n'a pas pu suivre le CM1 et a intégré la Clis cette année. Il s'exprime avec quelques fautes de français. Il peut lire de petits mots avec des sons simples, Il n'écrit pas, même phonétiquement. Il nous a expliqué en début d'année, que chez lui, ces activités étaient plutôt dévolues aux filles ! Très impulsif, il parle et agit souvent sans réfléchir.

LE GROUPE ROUGE

Le **groupe rouge** comprend des élèves qui déchiffrent et qui peuvent comprendre des textes simples. **Zoé** (11ans) termine sa dernière année dans cette classe, dans laquelle elle a passé quatre ans. Ses troubles envahissants du développement ne lui permettent pas toujours d'être disponible pour les apprentissages. A son arrivée en Clis, elle n'a pas parlé pendant un an. Elle s'exprime actuellement correctement avec un lexique peu varié. Elle est suivie depuis 3 ans par un SESSAD d'IME et un pédopsychiatre.

Assia (9 ans) est arrivée en France depuis deux ans et parle espagnol à la maison. Elle a bénéficié de l'apport de la Clin mais n'a pu suivre les apprentissages au CE2. Elle confond les sons ce qui occasionne beaucoup d'erreurs qu'elle ne reconnaît pas. Elle aime parler et fabule beaucoup. Elle est suivie au CMP par un pédopsychiatre.

Didier (10 ans) vient d'arriver à la Clis. Diagnostiqué hyperactif, il peut être très impulsif, répond à la place des autres et fait son travail dans une grande précipitation. Au niveau de la lecture, il peut déchiffrer mais sans rien comprendre au texte. A la moindre difficulté, il se décourage immédiatement. C'est un enfant très angoissé.

Hélène (10 ans) a été intégrée en français, en CE1. Sa langue maternelle est l'arabe et elle est plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. **Laurène** (12 ans) est intégrée en CE2, elle est suivie par une orthophoniste et le psychologue du foyer. Toutes deux présentent le meilleur niveau de vocabulaire de la Clis.

En fonction de ces éléments et pour mener mon projet à bien, j'ai exploité une documentation fournie : livres, bulletins officiels, articles, manuels didactiques, conférences... Je vais commencer par définir les termes, ainsi que le cadre pédagogique lié au vocabulaire.

1.2) Faut-il parler de lexique ou de vocabulaire ?

Brigitte Marin² définit **le vocabulaire comme l'ensemble des termes disponibles et facilement mobilisables par l'apprenant, ceux qu'il est en mesure de comprendre (vocabulaire passif) et ceux qu'il est capable d'utiliser dans un discours construit (vocabulaire actif)**. Le vocabulaire a un sens plus restreint que le lexique. En effet, ce dernier s'étend à l'ensemble de tous les mots de la langue dont fait usage l'ensemble des locuteurs.

Michèle Cellier³ fait le même constat mais pour elle, la différence est surtout du domaine linguistique ; en effet, **il est possible d'employer indifféremment l'un ou l'autre terme car ils sont considérés comme synonymes dans le langage courant**.

1.3) Le cadre officiel fait une place importante à l'apprentissage du vocabulaire

Au niveau du socle commun des connaissances et des compétences, la maîtrise de la langue fait partie des sept grandes compétences et il est bien précisé que « la langue française est au fondement de toute activité sociale et culturelle ». Dans le cadre scolaire, enrichir son vocabulaire quotidiennement est **un objectif primordial dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité** »

Au niveau des capacités, **l'utilisation d'un vocabulaire précis** est nécessaire, que ce soit pour lire, écrire ou s'exprimer à l'oral. Il est demandé de savoir utiliser l'outil dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot, découvrir un synonyme... Au niveau des attitudes, « l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion

² Maître de conférence IUMF de Créteil, www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL

développe la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; les jeux de sens...»

Les instructions officielles placent **le vocabulaire comme partie intégrante de la maîtrise de la langue**. Dans le BO du 22 mars 2007, le vocabulaire a même fait l'objet d'une circulaire séparée,⁴ qui précise 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 ».

A l'école primaire, **l'enseignement sera fondé sur une progression rigoureuse, des séquences spécifiques, des activités systématiques et régulières**.

Les leçons de mots doivent permettre à l'élève de cerner le sens propre et les sens figurés des mots et de fixer leur forme orthographique. **La confection d'un carnet de mots est recommandée pour permettre aux élèves de suivre leur progrès**.

Les programmes d'enseignement du BO du 19 juin 2008 précisent les objectifs et les moyens pour enrichir l'acquisition du vocabulaire ;

L'acquisition d'un langage oral riche, varié, organisé, et compréhensible par l'autre (p.12, école maternelle), peut s'acquérir avec « **des activités de mémorisation de mots et de réutilisation du vocabulaire acquis** » (cycle 1), avec son extension (jusqu'au cycle 3).

L'élève doit être capable de prendre conscience de sa structuration, des relations de sens des mots (p. 22) de mettre le vocabulaire en relation explicite avec l'orthographe lexicale (p. 37)

Par quels moyens ? :

- L'incitation à s'exprimer correctement ; toutes les situations de langage et communication :
- la littérature, les histoires contées ou lues
- les liens avec l'écriture-lecture

³ Maître de conférences en littérature, IUFM de Montpellier *Le vocabulaire à l'école primaire*, Guide pour enseigner, Retz, 2008

⁴ site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/12/MENBO700659C.htm>

- les champs disciplinaires avec l'acquisition de vocabulaire spécifique
- l'utilisation du dictionnaire

Michèle Cellier fait remarquer dans son ouvrage « *Le vocabulaire à l'école primaire* » que pour l'acquisition du vocabulaire, l'implicite ne suffit pas et qu'il faut, comme le souligne le BO, « des activités spécifiques, systématiques, régulières. » Elle propose un tableau des notions ainsi qu'un tableau des compétences exigées des élèves pour organiser les apprentissages du CP au CM2.

Rien n'est spécifié pour les classes spécialisées.

1.4) Linguistes et pédagogues

Pour Philippe Vancomelbeke⁵, lorsque l'on enseigne le vocabulaire, il ne faut pas perdre de vue que « **la relation sémantique est la clé de voûte de l'apprentissage.** Elle doit toujours être liée au contexte, car la contrainte de ce dernier est omniprésente.

Dans l'approche sémantique, l'ensemble des mots forme le système lexical (le mot n'a de valeur que par rapport à un autre, ils se rapprochent ou se distinguent). Ce système est fait de réseaux, il est classificateur, il n'est pas nomenclature, mais structure.

Le rôle de l'enseignant n'est pas de multiplier les nouveaux mots mais d'aider l'élève à mettre les mots en relation entre eux et de maîtriser les règles d'organisation du vocabulaire.

Pour les activités lexicales proposées pour des élèves en difficultés l'auteur attire l'attention sur les particularités de l'apprentissage pour ceux-ci :

Le **recours au jeu** convient mieux à ce public et les activités devront être choisies en fonction de **la motivation** du vécu de l'enfant, en particulier du vécu affectif, afin de susciter son intérêt et de le maintenir en éveil. Les activités devront aussi être **mises en relation avec des réalisations pratiques et des projets** qui montrent que l'apprentissage du vocabulaire a du sens.

⁵ *Enseigner le vocabulaire*, Edition Nathan, 2004

La progression sera plus lente et les activités de production d'un champ lexical seront encouragées dans la mesure où elles valoriseront l'élève.

Les activités de découverte d'un mot passeront par le corps. **L'approche poly sensorielle (visuelle, auditive, tactile, voire olfactive) les mimes et dessins sont particulièrement bienvenus.**

Les activités de structuration, d'association, et de discrimination seront abordées très progressivement : la recherche des différences sensibles primera sur celle des différences fines. Ces activités porteront sur un nombre limité de mots et l'explication des relations sémantiques utilisées sera limitée.

Je n'ai pas trouvé de séances spécifiques d'apprentissage du vocabulaire pour les classes de Clis. Vu l'hétérogénéité du niveau des élèves et leurs difficultés, il me paraît nécessaire de toujours adapter les séquences proposées.

1.5) Evaluation des élèves de la Clis au niveau du vocabulaire

Dans un premier temps, il a été nécessaire d'évaluer mes élèves au niveau de leur lexique avant de leur proposer de nouveaux savoirs. **Si un élève ne sait pas se nommer, se présenter, se situer, se définir par ce qu'il aime ou n'aime pas, comment sera-t-il capable de désigner et de définir d'autres personnes ou éléments ?**

J'ai donc sélectionné ce que j'appelle un lexique de base (nécessaire par exemple pour répondre au téléphone quand on appelle le 15).

La colonne n°1 correspond à ce que j'appelle le vocabulaire de base.

Connait au 5 sept 2010	Odile	Sabine	Key	Martine	Denis	David	Sylvain	Zoé	Assia	Didier
Son prénom	lit/écrit									
Son nom	dit	dit	dit		lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit
Son village					dit		dit	lit/écrit	dit	lit/écrit
Son adresse complète							dit			
Son âge			dit		lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit
La correspondance				dit			dit			dit

des jours avec hier, aujourd'hui, demain										
Ordre des sept jours de la semaine				dit			dit			lit /écrit

Quand j'écris « lit » ou « écrit », il est entendu qu'auparavant le concept a été dit et que la connaissance est pérenne.

Les deux élèves intégrées en CE1/CE2, Hélène et Laurène, savent écrire toutes ses notions ; en effet, ce langage de base leur est connu donc elles ne sont pas comptabilisées dans ce tableau.

Martine dit ne pas connaître ni son nom, ni son âge, ni son adresse. Seul Sylvain connaît son adresse complète et le numéro de téléphone de son père.

Pour le repérage dans le temps, je travaille chaque jour sur la date. Cette notion a été abordée dans toutes les classes suivies par les élèves l'année dernière.

Seuls trois élèves connaissent la correspondance des jours avec hier, aujourd'hui, demain. Ce sont les seuls également à connaître les sept jours de la semaine dans l'ordre.

Pour évaluer leur vocabulaire passif, je leur avais demandé de se présenter chacun à leur tour à leurs camarades. Ils n'ont su dire que leur prénom. Il a fallu plusieurs séances pour qu'ils puissent parler d'eux, dire ce qu'ils aiment et n'aiment pas. Pour décrire leur animal, jouet, habit, jeu préféré, ils se limitent aux noms, ils ne pensent ni à préciser la taille, ni la couleur, ni à donner des signes distinctifs... Ils apportent peu d'informations. Ainsi quand, j'ai demandé à Key de me décrire son chat, il m'a répondu : « Ben, c'est un chat ! » Quand on leur propose de faire le dessin de cet animal préféré, les trois quarts ont respecté les couleurs et ont dessiné certains signes distinctifs. Mais Sabine, Odile, Assia ont proposé des animaux très peu ressemblants à savoir un chat rose, un chien violet...

Je les ai également écoutés lors de jeux libres (la maîtresse ou la marchande). Pour le premier jeu, ils s'inscrivent beaucoup dans l'imitation, Pour le second, j'ai pu

constater beaucoup de répétitions, peu de qualificatifs, peu de mots «magiques» permettant d'entrer en communication tels que bonjour, au revoir, merci, s'il vous plaît ...

De même lors du « quoi de neuf », c'est souvent stéréotypé, répétitif : « j'ai fait du vélo avec mon cousin, j'ai mangé, j'ai regardé la télé... » L'élève interrogé juste après peut répéter mot pour mot ce qu'il vient d'entendre !

Je leur ai demandé de terminer des histoires très « classiques », avec des personnages tels que la gentille fée où la méchante sorcière. Il n'y a que Martine, Sylvain et Didier qui ont trouvé des fins cohérentes.

Avant d'augmenter leur lexique en leur proposant des activités adaptées, il m'a semblé nécessaire, compte tenu de leurs difficultés cognitives, d'évaluer où en étaient leurs capacités mnésiques. Je me suis donc intéressée aux différentes mémoires en lien avec mon projet.

1.6) Les mémoires nécessaires à une meilleure acquisition du vocabulaire

Pour actualiser mes connaissances sur la mémoire de l'élève, j'ai surtout consulté les ouvrages d'Alain Lieury, qui est l'un des rares à s'intéresser à ce sujet. Pour le développement pathologique, j'ai retenu le livre le plus récent sur la question : *La mémoire de l'enfant*, rédigée par Ana Maria Soprano et Juan Narbona.

Les mémoires sont généralement présentées en fonction de leur durée et capacité de stockage. Les plus éphémères sont **les registres sensoriels** (250 ms à 500 ms). Les informations visuelles ou auditives ont besoin d'être recodées plus durablement pour être conservées. **La mémoire lexicale** va retenir l'écriture et la phonologie des mots : « la carrosserie » comme la rebaptisée Alain Lieury. Enfin, ce qui est le plus pérenne, le sens, sera rangé dans la **mémoire « sémantique »**, mémoire des connaissances qui dure toute la vie. C'est la mémoire à court terme ou **mémoire de travail** (MT) qui peut garder l'information autour d'une minute. Elle ne peut en faire passer qu'une partie en mémoire à long terme.

Mais, qu'en est-il des capacités mnésiques de mes élèves ?

Pour faire une évaluation, j'ai rencontré les partenaires de soins, collègues et parents ; j'ai lu les éléments que j'avais à ma disposition sur les élèves. Je leur ai proposé des exercices. Et... je leur ai demandé leur avis sur la question.

1.6.1) Une bonne audition, une bonne vue nécessaire à la prise d'information

Aucun élève ne présente des problèmes d'audition. J'avais des interrogations pour certains mais le médecin scolaire m'a rassurée. En revanche, la visite médicale de début d'année a permis de déceler **des problèmes de vue** de trois élèves. Des dispositions ont été prises : j'ai placé ces enfants devant le tableau. Sabine ne distingue ni les petites lignes ni les petites lettres. Celle-ci dispose maintenant d'un cahier à grosses lignes, de polices de caractère assez grandes pour être vues en attendant que soins et changement de verres soient effectifs.

1.6.2) La mémorisation est liée à l'intentionnalité et à la capacité d'attention

Plus les personnes sont motivées par le sujet à mémoriser, mieux elles retiennent et cela quel que soit leur âge. Philippe Vancomelbeke rappelait également **l'importance de la motivation** pour les activités lexicales. C'est une donnée que je prendrais en compte pour mon projet.

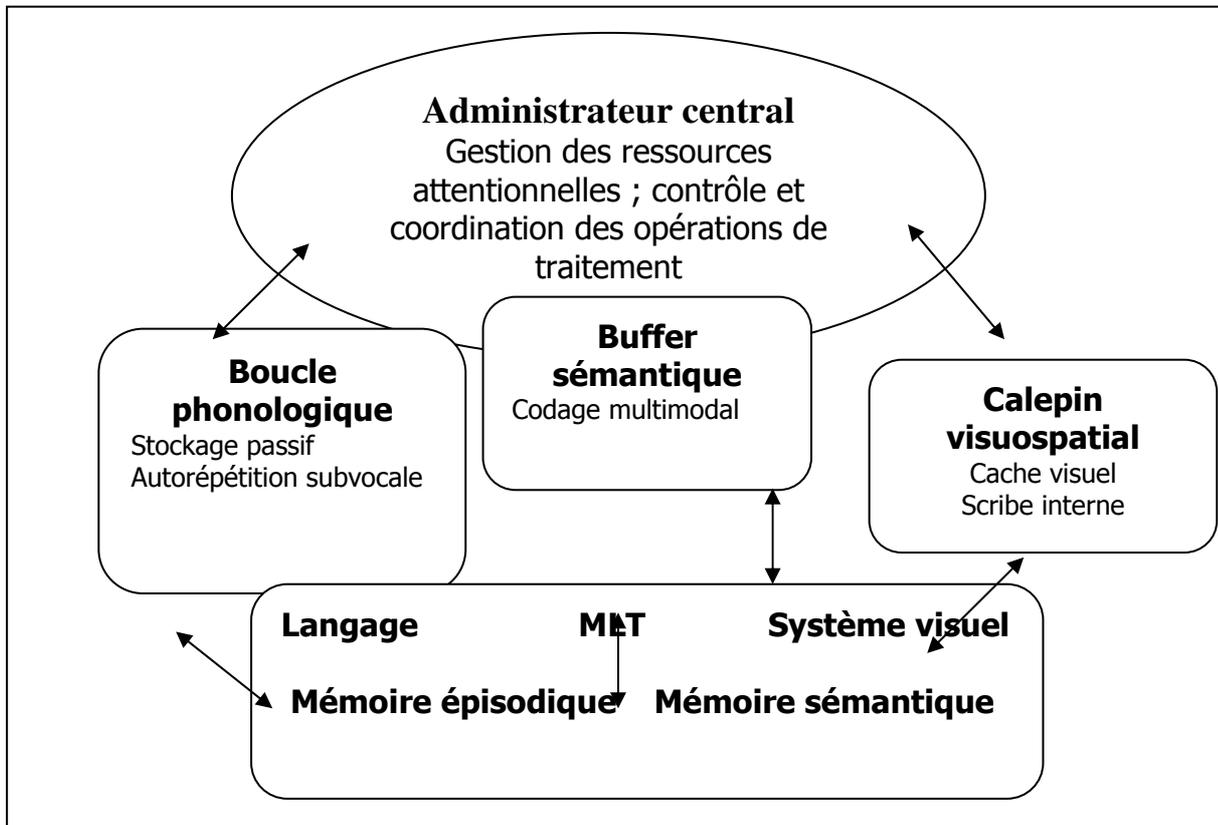
Huit de mes élèves ont des **problèmes d'attention** ; elle est particulièrement fugace chez Odile, Sabine, Key, et Assia. Un rien les distrait. Il faut constamment les ramener à l'activité.

Or nous verrons que de bonnes capacités d'attention sont nécessaires pour le fonctionnement de la mémoire dite « de travail ».

1.6.3) La mémoire de travail : moins d'une minute pour traiter l'information et capacité limitée

Pour traiter de la mémoire de travail, j'emprunterai le modèle le plus utilisé (Baddeley et Colmeno 2005) qui a fait ses preuves, et qui est compatible avec les modèles récents. Baddeley utilise indifféremment les deux termes : MT (mémoire de travail) et MCT (mémoire à court terme). Voici une représentation possible page suivante.

Représentation possible de la MT d' après Baddeley et Colmeno (2005)



La MT va maintenir les informations fugitives pendant quelques secondes et permettre leur traitement. Elle est constituée de quatre éléments :

- La **boucle articulatoire** stocke de façon temporaire le matériel verbal (langage intérieur), en utilisant la subvocalisation (l'autorépétition) où « la petite voix dans la tête » qu'Alain Lieury nous incite à privilégier chez nos élèves
- Le **calepin visuospatial** stocke brièvement les caractéristiques visuelles et les propriétés spatiales.
- Le buffer sémantique, ou **mémoire tampon**, garde temporairement les informations nécessaires à la tâche. C'est comme un multifenêtrage ouvert sur les autres mémoires à long terme qui permet de maintenir disponible et d'activer les connaissances et procédures (souvent automatisées) nécessaires au traitement des informations.

- Tous ces systèmes permettent de garder en boucle leurs informations pour pouvoir faire du sens et des liens.
- **L'administrateur central** est le chef d'orchestre de la MT. Il décide lequel des systèmes va intervenir et il coordonne leurs interventions. Ses caractéristiques sont très proches d'un système de l'attention. C'est lui qui, par exemple, lors de l'expression orale, va « avancer » certains mots en fonction du contexte ou qui à l'occasion d'une lecture, va choisir le sens des mots en fonction du contexte.

La MT ne peut faire passer en MLT que 7 (+ ou - 2) éléments différents suivant les personnes. Les auteurs déjà cités Ana Maria Soprano et Juan Narbona font remarquer que les empanns mnésiques (nombre maximum d'unités d'information pouvant être stockées simultanément en mémoire à court terme) de certains enfants déficients peuvent être limités (3 à 4 éléments), qu'il est plus facile de faire passer des mots courts que des longs et que la vitesse articulaire lente où hachée peut également limiter le nombre d'éléments. On se souvient mieux des mots ou de syllabes du début d'une liste à cause de l'effet de primauté (une répétition mentale des premiers éléments est effectuée et ils sont préservés dans la mémoire à long terme des effets d'interférence) et des mots de la fin de cette liste à cause de l'effet « de récence ou de proximité » : la mémoire à court terme récupère directement ces mots.

Alain Lieury fait remarquer qu'il est possible de gérer en parallèle un calepin visuo-spatial et une boucle articulaire. En mettant une image sur un mot (on appelle cela le double codage) cela permet de mieux mémoriser.

Pour mesurer la MT, des tests sont généralement utilisés. J'ai donc rencontré la psychologue scolaire qui est la seule habilitée à faire passer ces tests. En m'inspirant des exercices proposés dans mes lectures, j'ai essayé de faire mémoriser à mes élèves de petites listes de mots, chiffres ou des images et proposé des exercices de calcul mental. Il s'avère que nos résultats se recoupent (voir tableau en annexe).

Pour huit de mes élèves, la boucle phonatoire est affectée par des **difficultés au niveau de la conscience phonologique**. Mais pour Odile, Key et David les difficultés de prononciation ne freinent pas la subvocalisation. En revanche, la lenteur de traitement des informations pénalise Odile, Denis et David.

Au niveau du **calepin visuo-spatial**, **Key, Denis disent « ne pas pouvoir créer des images dans la tête »**. Je ne peux comptabiliser dans ce groupe les élèves qui soutiennent qu'ils peuvent le faire pour faire plaisir à l'enseignante (le « faire plaisir » est très présent dans ma classe). J'ai pourtant des doutes concernant les capacités imagières de David et de Sabine. Le **repérage dans l'espace** physique environnant ou sur l' « espace feuille » **pose problème** pour Odile, Sabine, David, Assia et surtout Zoé. Mais **c'est l'administrateur central qui est le plus touché**. Six de mes élèves présentent des **difficultés d'attention** et quatre sont très angoissés. Le centre émotionnel peut bloquer le centre de traitement de l'information car ils sont imbriqués l'un dans l'autre. **Tous les élèves ont de grandes difficultés au niveau de la résolution de problèmes et dans le processus d'organisation de la pensée**. Il n'est pas étonnant que les empanns mnésiques soient si faibles de (1 à 5).

1.6.4) Les mémoires lexicales et sémantiques : les mémoires à long terme

La mémoire lexicale ou verbale

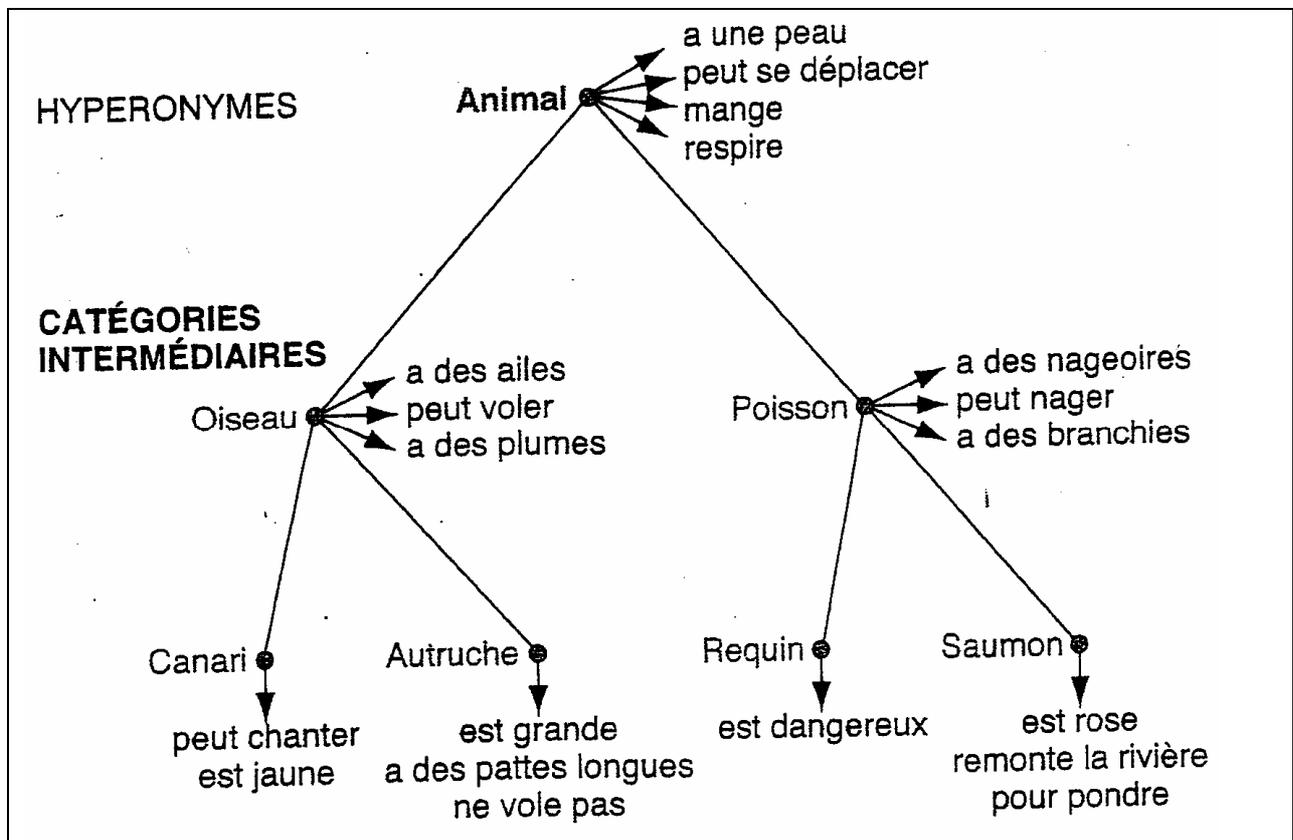
Alain Lieury nous rappelle que la mémoire lexicale ou verbale est ce que l'on appelle **communément la mémoire du « par cœur »**. Elle **crée la fiche signalétique de chaque mot** en répertoriant les différents composants : auditif (sonorité), articulo-phonatoire (programme de prononciation) visuo-graphique (l'orthographe). Si le mot présenté oralement ou visuellement est connu, le cerveau l'identifie très rapidement (300 ms). Si il est inconnu il faut lui créer sa fiche signalétique, ce qui peut doubler le temps de traitement. Pour Cécile Delonnay, la mémoire du « par cœur » est aussi une mémoire corporelle portée par une rythmique. Certains élèves retiennent mieux en utilisant leur corps ; ils peuvent se balancer ou utiliser le rythme de la voix avec des comptines ou chansons. Mes élèves retiennent mieux les lettres de l'alphabet et même l'ordre des jours de la semaine avec des comptines ; ils les demandent même.

Jean-Luc Roulin⁶ précise que pour l'enfant, si la boucle phonologique joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de nouveaux mots avant 5 ans, au delà, l'enfant s'appuie sur des mots qu'il connaît déjà pour en mémoriser une forme phonologique nouvelle. Or le lexique de mes élèves est peu étendu. Au niveau de la mémoire lexicale

nous sommes au niveau de la forme, du symbolique, le sens des mots est rangé en mémoire sémantique.

La mémoire sémantique : mémoire ordonnée des connaissances

Nous retenons mieux ce qui fait sens. Ici, aucune référence visuo-spatiales, ni affectives, c'est le sens qui est retenu et ceci grâce à **deux caractéristiques** : l'appartenance à une catégorie et la description des propriétés selon deux principes : le premier est le **principe de hiérarchisation catégorielle** qui permet de classer les concepts de façon hiérarchique comme dans une arborescence



Organisation taxinomique

Ainsi « canari » est classé dans celui des oiseaux, lui même inclus dans celui des animaux. C'est un système de catégories par inclusion. Alain Lieury évoque un « arbre à l'envers ».

⁶ Jean-Luc Roulin et Catherine Monnier, *La mémoire de travail : un outil pour penser*. Editions Sciences humaines.

Le second principe est celui **d'inférence** : un principe d'économie cognitive. Seuls les traits sémantiques spécifiques sont classés avec le concept. Ainsi pour « canari », seuls les attributs « jaune » et « peut chanter » sont exprimés. Les propriétés générales : (« a des ailes », « a des plumes », « un bec ») sont rangées avec le concept juste au dessus : « oiseau ». On dit qu'elles sont inférées. C'est Collins et Quillan qui ont proposé ce modèle en 1970.

Pour ranger les concepts en mémoire sémantique, il est donc nécessaire de savoir faire des catégories. J'ai proposé à mes élèves des images mélangées de jouets et de fruits (thèmes abordés auparavant) ; aucun n'a été capable de proposer les deux catégories adéquates. Ils ne savent pas ranger en mémoire sémantique. J'ai proposé aussi d'autres catégories telles que la couleur, les habits, les aliments, les animaux, les meubles, les parties du corps... Ils devaient me dire à quoi cela leur faisait penser. La majorité m'a proposé ce que l'on appelle « les stéréotypes », les concepts les plus souvent cités. Exemple : pour les fruits, ce sont « banane » ou « pomme » qui sont le plus communément cités. Ces stéréotypes varient en fonction de l'environnement de la personne.

Pour bien mémoriser **un concept nouveau**, Alain Lieury rappelle que celui-ci doit être **utilisé dans au moins six épisodes différents**. Par exemple, pour le mot canari, il est possible de lire ou voir une histoire de Titi et gros Minet, de voir des photos de canaris, de s'occuper d'un vrai canari en classe, d'écrire une petite histoire, de regarder un film animalier. **Pour des enfants présentant des difficultés, dix épisodes sont nécessaires.**

La répétition d'épisodes permet de faire du sens et des liens. Faire du lien est très difficile pour mes élèves. Quand je leur ai demandé « à quoi pensez-vous quand je dis « blanc » (ou d'autres concepts) il y a très peu de réponses spontanées.

1.7.) Des stratégies pour mieux mémoriser

1.7.1) La répétition est le mécanisme fondamental des mémoires

Avant toute chose, il faut comprendre pour mémoriser, Puis, plus une information est répétée, mieux on la mémorise. Aucuns travaux ne peuvent donner précisément quel

est le nombre de répétitions nécessaires. Un apprentissage réparti, modéré et continu est plus efficace qu'un apprentissage massif. **La motivation** est, par ailleurs, un facteur important pour une bonne mémorisation.

Si la force de stockage est le premier indice de qualité de l'apprentissage d'un concept, la force de récupération dépend de l'accessibilité de celui-ci. Or, dès que l'information n'est plus répétée, l'oubli s'installe. C'est un processus nécessaire pour ne pas surcharger le cerveau.

L'oubli suit une courbe logarithmique déterminée. Rapide au départ, il diminue graduellement en raison de trois causes: la perte réelle de l'information, l'échec de la récupération du souvenir, la déformation des traces déjà existantes. Il s'avère que la majorité de mes élèves ne se rappelle plus le mardi d'un concept nouveau abordé le lundi si celui-ci n'est pas renforcé.

Si le rappel dépend en grande partie des phases d'encodage précédentes, certaines stratégies peuvent aider à mieux se remémorer.

1.7.2) Les stratégies existantes les plus efficaces pour mes élèves

- **La reconnaissance** : elle consiste à retrouver l'information parmi d'autres informations. On utilise des QCM, des listes et des photos. Elle demande moins d'effort que le rappel direct.
- **les indices** : la présentation de la première syllabe d'un concept, des images, des dessins et des symboles.
- **les plans de rappel** : mots clés ou phrases clés, les résumés, des schémas, des tableaux (le cerveau retient mieux les schémas et les tableaux qu'un texte).
- **des associations pertinentes** par exemple : des antonymies ou des images étonnantes.
- **la métamémoire permet de confronter et de sélectionner les stratégies les plus pertinentes**

J'ai demandé à mes élèves à quoi cela servait d'avoir de la mémoire et si cela les intéressaient de travailler sur la leur. Pour la plupart, la mémoire c'est avant tout pour apprendre à l'école. Martine, Didier et Sylvain pensaient avoir la mémoire des chiffres, Sabine, Assia, Odile celle des noms, Hélène et Laurène celles des visages ; Key, David et Zoé ne pensaient pas avoir de mémoire du tout !

Pour Cécile Delannay⁷ **un élève sans mémoire, cela n'existe pas. Il existe juste des élèves qui ne savent pas l'utiliser, l'entraîner et en tirer parti. Il faut que l'enseignant commence à apprendre à mémoriser avec eux dans la classe.** Dans un premier temps, en groupe d'expression, j'ai précisé que tout le monde avait de la mémoire et même des mémoires. La mémoire procédurale (la mémoire des automatismes) a été évoquée. Marcher, nager, faire du vélo, parler, lire, cela s'apprend et nous avons vu que ces mémoires ne servent pas seulement à l'école. Les élèves sont partants pour « muscler toutes les mémoires » comme le dit Sylvain.

1.7.3) Des stratégies d'intervention pour les différents déficits mnésiques repérés.

Mes élèves présentent des déficits importants. Ana Maria Soprano et Juan Narbona proposent dans le tableau suivant des stratégies d'intervention d'après le modèle de Baddeley et Colmeno.

⁷ Formatrice IUFM, en collaboration avec Sonia Lorant Royer, *Une mémoire pour apprendre*. Edition Hachette.

Déficit mnésique	Domaine affecté	Stratégies d'intervention
Mémoire de travail Boucle phonologique	Vocabulaire Parole Lecture Écriture Langues étrangères	1. Répartir les tâches verbales 2. Utiliser des indices phonologiques, lexicaux et sémantiques 3. Exercices de conscience phonologique, rimes 4. Supports visuels 5. <i>Priming</i> de répétition
Calepin visuo-spatial	Reconnaissance de visages et de lieux Habilités sociales non verbales Orientation spatiale Arts, sciences, géographie, mathématiques	1. Aides externes 2. Guides de travail 3. Pistes et stratégies verbales 4. Tâches d'appariement mot-dessin 5. Entraînement aux habiletés sociales en utilisant des règles verbales
Administrateur central	Résolution de problèmes Maniement d'informations complexes Organisation Planification	1. Anticiper et expliciter les étapes 2. Diviser les tâches complexes en étapes 3. Mettre en évidence le but d'une tâche 4. Enseigner des stratégies de planification et d'organisation 5. Utiliser des diagrammes, des cartes mentales, des routes conceptuelles
Mémoire sémantique	Apprentissage de données Événements Contenu du programme scolaire	1. Hiérarchiser et limiter la quantité d'information 2. Stratégies de maniement référentiel 3. Enseigner en s'appuyant sur l'expérience (enseignement actif) 4. Techniques d'étude, méthodes mnémotechniques 5. Intensifier la répétition cumulative

Selon moi et compte tenu des grandes difficultés de mes élèves, ces stratégies ne sont pas suffisantes. Les utiliser est très intéressant, mais il ne faut pas oublier de faire baisser la charge cognitive ou la charge mentale.

1.8) Faire baisser la charge cognitive ou charge mentale

Dans leur livre, Lucile Chanquoy, André Tricot, John Sweller⁸ la définissent «**comme une architecture cognitive humaine pouvant être décrite comme un système de transmission et de traitement de l'information disposant pour ces deux activités d'une quantité limitée de ressources cognitives. Cette charge mesure la quantité de ressources dont dispose une personne pour réaliser une tâche (ce qui est à**

faire). L'intensité du traitement est d'autant plus élevée que la personne est cognitivement éloignée de cette tâche, c'est à dire que la personne est peu familière, peu experte, peu confiante ou qu'elle manque de connaissances. » Ce qui est le cas de mes élèves. Pour déterminer cette charge, je vais devoir expérimenter de façon empirique. Il sera également nécessaire **d'enlever toute surcharge cognitive**, c'est à dire repérer et veiller à leur épargner les traitements de l'information qui ne sont pas nécessaires pour la tâche proposée.

Comment vais-je pouvoir intégrer ces stratégies dans un dispositif d'apprentissage afin de permettre à mes élèves de mieux mémoriser et d'accroître leur lexique ?

⁸ *La charge cognitive, théorie et applications*. Edition Armand Colin, 2007

PARTIE 2

Mise en place du dispositif et analyse des résultats

L'évaluation des élèves a déjà été très longue. Je suis consciente que la mise en place d'un dispositif pour une meilleure mémorisation et extension du lexique va nécessiter également beaucoup de temps. Je ne peux présenter ici et aujourd'hui que les prémisses de cette mise en place en sélectionnant ce qui m'a semblé le plus urgent à traiter.

Il est nécessaire de développer au mieux la capacité d'attention des élèves. Tous traitements cognitifs passant par la mémoire de travail, il va falloir baisser la charge mentale au maximum, limiter le nombre d'éléments à intégrer, fractionner les différentes phases, utiliser le « surcodage » ainsi que la répétition.

En mémoire sémantique, il faudra travailler sur le rangement : les catégorisations. Pour cela, j'aspire à ce que mes élèves apprennent à mieux organiser les informations à retenir, en utilisant un schéma qu'ils devraient automatiser pour libérer de la place en mémoire de travail et en mémoire à long terme.

2.1) Utiliser au mieux leur capacité d'attention

La moitié de mes élèves présente une attention très fugace. Dans le DVD «Etre attentif en classe »⁹, l'attention est définie comme **une gestion du temps, un temps limité qui nécessite des pauses**. Lorsque j'observe mes élèves, il y a des signes précurseurs qui ne trompent pas : regard qui se détourne, jeu avec les éléments sur la table, aparté avec un camarade ... Ainsi, je prends en compte leur rythme, j'essaye de positionner les pauses au bon moment. Je propose une activité avec une seule consigne dans un

temps court. Le démarrage de la journée de classe se fait progressivement avec des temps ritualisés: appel, rappel de la date, emploi du temps de la journée. Lorsqu'ils sont dissipés, je peux leur demander de revenir sur l'activité nominalement. Pour attirer leur attention, je fais de la mise en scène (ex : cacher un élément sous un tissu...) ; je varie la modulation de ma voix ; j'emploie des phrases ritualisées quand l'instant nécessite une attention soutenue : « Maintenant je veux tous les yeux qui regardent ce que montre ma main ; Attention, on écoute en ouvrant grand les oreilles». Je fais répéter la consigne importante par plusieurs élèves. Je propose aussi des exercices de relaxation pour qu'ils puissent se ressourcer ; il arrive à mes élèves de me les réclamer spontanément.

Pour soutenir leur attention, j'essaye de leur proposer des **activités motivantes qui partent de leurs intérêts**. Je leur ai proposé de correspondre avec une autre classe de Clis de Montauban. Ils ont été tout de suite très enthousiastes. Ils les rencontreront à la fin de l'année pour participer ensemble à des activités communes. Ils ont pu ainsi se projeter, ce qui a été très porteur.

L'attention visuelle peut être renforcée lorsque l'on demande à l'élève de reproduire ce qui a été observé ou de faire un descriptif détaillé. J'ai mis en place des jeux, par exemple : retrouver l'objet, le personnage ou l'animal choisi par un camarade. Je leur ai demandé de vérifier à la maison, des dessins ou schémas fait en classe. Quand ils ont dessiné leur animal ou endroit préféré, je les invite à comparer le dessin à la réalité.

Quant à **l'attention auditive**, nous avons essayé de la renforcer par **l'identification de bruits et sons familiers**. Ils ferment les yeux lorsqu'ils les écoutent, ils essaient de les identifier et les associant à une image ou un dessin. Les jeux comme Le roi du silence, « écouter les bruits extérieures à la classe » outre le fait de ramener le calme dans celle-ci, permettent de canaliser leur attention pendant un instant. La gestion de l'attention peut se faire à travers tous les domaines abordés en classe.

2.2) Mise en place du dispositif

⁹ MEIRIEU P, DVD, Cap Infos Primaire, 2008

Je présente cette démarche pour toutes les activités de vocabulaire. Dans une même séance, différents temps s'entrecroisent. **Le temps d'enseignement** me concernant me permet de proposer **les conduites d'étayages pour les compétences et connaissances à faire acquérir, et de rectifier les erreurs.**

Le temps d'apprentissage concerne les situations de recherche ou d'entraînement où sont placés les élèves. Les premières s'appuient sur des phases exploratoires : cela peut être des classements ; l'élaboration d'un champ lexical, ceci toujours à l'oral. Les situations d'entraînement sont un temps de structuration où l'on reprecise, organise, répète en reproduisant des exercices autant qu'il est nécessaire.

Dans **les temps de réinvestissement et d'appropriation**, il est possible de trouver **des situations de jeux** qui sont propices aux répétitions et manipulations ludiques. Pour utiliser le vocabulaire dans différents contextes (au moins dix épisodes) **des situations de productions orales, écrites, graphiques** sont systématiquement proposées.

Compte tenu de la faible capacité d'attention de mes élèves, j'ai prévu quatre séances hebdomadaires dédiées à l'apprentissage du vocabulaire. Le mardi, je propose une situation de recherche avec une séance d'entraînement courte, soit 30 minutes ; le jeudi, 15 minutes de répétition et d'entraînement ou de réinvestissement ; idem pour le vendredi ; le lundi, 30 minutes de temps de réinvestissement et d'appropriation ou d'évaluation.

2.3) Acquérir le vocabulaire de base

J'ai expliqué à mes élèves pourquoi nous allons travailler sur ce vocabulaire. Le fait de pouvoir se présenter correctement à nos correspondants de Montauban et de bien s'exprimer s'ils doivent téléphoner au 15 sont de objectifs auxquels ils ont tout de suite adhéré.

2.3.1) Etre capable de reconnaître, dire et écrire son nom en fonction de son niveau en français

Il est très difficile d'associer un nom propre à une image, à part si il existe la possibilité de faire le lien avec un homonyme dans les noms communs. **Mes élèves vont devoir**

surtout travailler sur la conscience phonologique qu'il faudra associer à la mémoire grapho-motrice. Je me suis inspirée des ouvrages de Danielle Quilan¹⁰, *Le travail sur les rimes et les phonèmes pour l'éveil à la conscience phonologique, GS, CP, ASH* pour élaborer mes exercices. **Il va falloir réaliser pour la mémoire lexicale, « la fiche signalétique » la plus complète possible.**

Pour la première séance, j'ai donc réalisé douze grandes étiquettes. Chaque élève y retrouve son nom écrit dessus en lettres capitales avec de la peinture en relief. Durée prévue : 30 minutes.

Déroulement : chaque élève du groupe rouge est invité à retrouver son étiquette. Chacun la montre à l'ensemble de la classe en prononçant correctement son nom. Toute la classe frappe le nombre de syllabes de celui-ci. Le son de « l'attaque » du nom est rapproché de celle de la lettre-personnage qui le représente dans la méthode de lecture *La planète des alphas*¹¹ utilisée dans cette classe depuis l'année dernière. Ainsi, si le nom commence par « s », le serpent sera évoqué.

Le geste correspondant au son y est également associé (s'il est connu), il est issu de la méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny¹² et le doigt de chacun reproduira le geste S.

Je demande si le nom d'un autre élève commence également par le « s » afin de les associer, et nous procédons de même pour les autres noms. Les membres du groupe rouge sont invités à repasser avec le doigt sur les lettres écrites en peinture à relief. Puis il leur est demandé de s'entraîner à écrire leur nom en capitale et cursive, à l'aide de modèle, pour pouvoir les reproduire en peinture à relief.

Les membres du groupe vert refont le même exercice avec l'aide de l'AVS (auxiliaire de vie scolaire). Deux élèves redonnent les consignes et réalisent l'activité sans problème.

Il reste les étiquettes du groupe bleu. Seul, Key a reconnu son nom. Pour Odile et Sabine, il a fallu plusieurs répétitions pour énoncer et frapper correctement les syllabes de leur nom. Puis celui-ci a été écrit en utilisant les Alphas auxquels les gestes ont été

¹⁰ Maître formateur à l'école maternelle et IUFM de Rouen

¹¹ Claude Huguenin, Olivier Dubois, Recreolire 2008

¹² *Bien lire et aimer lire*, Clotilde Silvestre de Sacy, ESF édition, 2010

associés. Ensuite, ils ont reproduit les modèles. Key essaye avec succès d'écrire son nom en cursive. Il se sent fin prêt pour utiliser cette drôle de peinture. Tous les élèves ont voulu écrire leur nom avec les « Alphas », même les élèves inclus au CE1-CE2.

Séances suivantes : je reprends les jeux avec les syllabes de l'attaque du nom. Puis, les élèves recherchent des mots rimant avec leur nom. Ils sélectionnent celui qu'ils préfèrent et écrivent une phrase comprenant ces deux noms avec ou sans l'aide de l'adulte.

Troisième séance, je leur propose de schématiser sur un dessin l'ensemble des personnes qu'ils connaissent et qui portent le même nom de famille qu'eux. Le prénom de ces personnes est ensuite noté sous le dessin de chacune d'elles. Ce qui permet de revenir sur la différence entre prénom et nom.

Le nom de famille est entendu tous les jours lors de l'appel. Il m'arrive très souvent de donner un indice phonologique : la première syllabe que l'élève complète, ou de faire semblant de me tromper de prénom, ce qu'ils rectifient tout de suite.

Tous savent dire correctement leur nom en février.

2.3.2) Etre capable de dire et/ou d'écrire le nom de sa commune d'habitation

Pour aider à la mémorisation du nom de la commune, je mets en place des séquences qui débutent par le même travail sur la conscience phonologique. Je présente en effet aux enfants six étiquettes correspondant aux communes habitées. Puis, je décide de le faire associer **le calepin visuo-spatial** aux séances qui suivent. Chaque élève va retrouver sur une carte son village d'habitation. Pour baisser la charge cognitive, j'ai inscrit uniquement les six noms des communes. Ceux-ci sont lus et montrés par l'adulte aux groupes bleu et vert, le groupe rouge peut les lire seul. Puis, les élèves qui habitent hors de Moissac tracent en couleur la route qu'ils empruntent tous les jours.

J'ai été très étonné par Key qui n'arrivait pas se rappeler le nom de son village malgré la présentation de la première syllabe et l'utilisation de ce nom dans dix épisodes différents. C'est la carte qui lui a permis de le reconnaître même s'il ne sait pas le lire !

J'associe évidemment le codage grapho-moteur lié à l'écriture du nom. Je joins également le mouvement du corps, en demandant aux élèves de se regrouper par lieu d'habitation pour constituer des ensembles. Comme la moitié ne retiennent pas le nom de l'endroit où ils sont scolarisés, je fait de même avec ce lieu.

La présentation écrite aux correspondants de Montauban a permis de réinvestir ses connaissances. Seul, le groupe bleu ne sait toujours pas citer, sans indices de rappel, sa commune d'habitation.

Les résultats sont présentés dans le tableau de la page suivante.

Les mots écrits en italiques représentent les acquis au 10 septembre 2010.

Les mots en caractères gras sont les progrès réalisés au 25 février 2011

Tableau des connaissances acquises au 25 février 2011

Au 25/2/2011	Odile	Sabine	Key	Martine	Denis	David	Sylvain	Zoé	Assia	Didier
Prénom	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>
Nom	lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	lit/copie	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>
Village				lit/écrit	<i>dit</i>	dit	<i>dit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>dit</i>	<i>lit/écrit</i>
Adresse complète	dit sa rue			Dit son adresse au foyer	dit		<i>dit</i>	lit/écrit	dit	lit/écrit
Age		lit/écrit	lit/écrit	lit/écrit	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>	<i>lit/écrit</i>
Jours correspondant à Hier, aujourd'hui, demain				dit		dit	<i>dit</i>	dit	<i>dit</i>	<i>dit</i>
Ordre des 7 jours de la semaine				<i>dit</i>	dit	dit	<i>dit</i>	dit	dit	<i>lit/écrit</i>

2.3.3) Etre capable de donner son âge

Chaque élève dispose d'un calendrier. Il y inscrit ou colle (en fonction de son niveau) à la bonne date d'anniversaire, le prénom de l'enfant concerné. Au début de chaque nouveau mois, nous reprenons ce calendrier pour revoir la liste des anniversaires à fêter. L'élève concerné dessine un gâteau avec le nombre de bougies correspondant à l'âge qu'il aura le jour de son anniversaire.

La classe réalise un poster collectif pour chaque élève en séquence d'arts visuels. Tout autour de l'élément central, des lettres découpées et décorées avec les couleurs préférées de l'enfant sont agencées pour écrire son prénom et sa date de naissance. L'élève qui va avoir un an de plus écrit la date. Tous les élèves de la classe ont affiché ce poster dans leur chambre. Ils voient donc quotidiennement leur date de naissance. Une fois par trimestre, je prévois un temps où les élèves se déplacent physiquement dans la classe pour constituer des groupes en fonction de leurs âges. Seule, Odile, fin février n'arrive toujours pas encore à dire son âge.

2.3.4) Etre capable de citer dans l'ordre les jours de la semaine

Certains élèves fréquentent cette Clis depuis quatre ans et ne connaissent toujours pas la comptine des jours de la semaine. Pourtant, la notion de date est abordée chaque jour en début de journée. Sur un tableau à double entrées, qui correspond au mois en court, un élève colle la date du jour à la bonne place. Ils ont bien remarqué que « c'est toujours la même liste de jours qui recommence » La date est écrite chaque jour sur un de leurs cahiers.

Le calepin visuo-spatial est également associé. Chaque élève dispose de son planning personnel hebdomadaire. C'est également un tableau à double entrée où sont indiqués en haut, les jours de la semaine du lundi au vendredi et verticalement les plages horaires. Y sont inscrits : les matières enseignées, les temps d'inclusion et de soins. Pour ceux qui ne savent pas encore lire, les élèves ont proposé d'y associer des symboles. Par exemple, des chiffres désignent le moment dévolu au calcul ; un pinceau : les arts visuels ; la couleur bleu symbolise le temps des soins, ect. Nous y faisons souvent référence pour qu'ils puissent créer des liens : mardi, « c'est le jour où tu vas chez l'orthophoniste » ; jeudi, « tu te rends dans la classe de CM1 pour jouer au

basket ». Ce planning est consultable à tout moment rangé dans leur cahier violet. Un planning récapitulatif est affiché dans la salle de classe.

Pour que la chronologie des jours s'installe, j'ai proposé également des comptines (cf annexe 2). Les enfants ont appris *La comptine des jours*, puis j'ai introduit la ronde chantée en EPS, *Le facteur* qui égrène aussi les jours de la semaine. Ils aiment également entonner la ritournelle « *lundi matin, l'empereur, sa femme et le petit prince sont venus chez moi pour me serrer la pince...* » où chaque nouveau couplet introduit un nouveau jour de la semaine. Cet exercice fort apprécié, se révèle pourtant être difficile pour la moitié d'entre eux, car la phrase à répéter est très longue. Ils oublient le jour présenté au début de la chanson, se trompent dans le choix du jour suivant. Pour baisser la charge cognitive, j'envisage d'utiliser une chanson avec des phrases plus courtes, qui pourraient être maintenues en mémoire de travail.

Tous ces exercices ont permis à quatre élèves de pérenniser leurs connaissances. En revanche, ceux du groupe bleu peinent encore. Avec eux, j'ai donc instauré des exercices de remédiation supplémentaires : je les sollicite très régulièrement pour qu'ils nous indiquent la date du jour, je leur demande systématiquement de nous indiquer le jour précédent et le jour futur, je les invite à faire des liens avec leur planning. Je leur pose souvent des questions : quel jour vas-tu chez l'orthophoniste ? Aujourd'hui vendredi, ou allons-nous en début d'après midi ?...

2.3.5) Créer les bonnes catégorisations pour ranger les concepts abordés

J'aurais aimé pouvoir construire des séances en m'inspirant des travaux de Britt Marie Barth, présentés dans *L'apprentissage de l'abstraction*, afin d'aborder la notion de catégorisation et d'attributs. Mais, face à la difficulté de mes élèves à ranger des concepts même connus, j'ai préféré pour le début, procéder à l'inverse. Je nomme les catégories et je demande aux élèves de les définir. Je veille, lorsqu'ils me donnent des éléments appartenant à cette catégorie que l'on y trouve « les stéréotypes ». Je suis sûr ainsi que le lien sera fort.

Par exemple, lorsque j'ai proposé la catégorie personnages de contes, Sylvain m'a dit que « c'étaient des personnes qui existent que dans les histoires », « Elles sont pas vraies » a renchéri Denis. Ils m'ont presque tous cité la fée, la sorcière, et Petit Malin.

Nous venions de voir le film qui illustre l'histoire des Alphas. Lorsque je leur ai demandé de retrouver d'autres « héros » comme Petit Malin et qui sont dans d'autres histoires connues, je n'ai obtenu aucune réponse. Pourtant, je leur raconte deux histoires issues de la littérature enfantine par semaine, où nous précisons systématiquement les personnages.

Pour travailler sur les catégorisations, j'ai donc invité les élèves à utiliser l'imagier et les jeux de Catégo. En atelier, ils manipulent des images qu'ils doivent regrouper dans deux catégories et trouver pour chacune au moins deux attributs. Je présente 4 images maximum au groupe bleu, 6 au vert et 8 au rouge. Quelle que soit l'image, je vérifie toujours la représentation que les élèves en ont. J'ai eu des surprises, par exemple, pour Sabine, la fée clochette est une princesse, Martine n'a pas identifié les haricots, Key a confondu l'écureuil avec le hamster...

En trois mois, ils ont beaucoup progressé. J'ai eu l'idée de leur faire utiliser le logiciel Lecthème13 en parallèle. Ce qui leur a permis également d'étoffer les catégorisations de base. Les élèves choisissent le thème qu'ils veulent aborder : les repas, l'école, les loisirs... Puis, en fonction de leur niveau et envie, ils sélectionnent certains exercices où il y a toujours la possibilité d'associer les images avec les mots entendus ou lus. Ils peuvent choisir entre trois vitesses de traitement et plusieurs types d'exercices : des Mémoires, le jeu du pendu, et pour les plus avancés, la reconstruction de phrases.

2.3.6) Être capable d'utiliser au mieux son cahier de vocabulaire

J'ai eu l'idée de leur faire utiliser un cahier de vocabulaire. Celui-ci doit servir à répertorier tous les nouveaux concepts abordés, noter leur définition, ainsi que les champs lexicaux trouvés. Mais je l'utilise aussi pour « automatiser » le schéma que j'ai évoqué en première partie. Les élèves doivent pouvoir « surcoder » un concept pour que ce dernier passe de la mémoire de travail à la mémoire sémantique. Or, ces enfants présentent tous des difficultés, soit au niveau de la boucle phonatoire, soit au niveau du calepin visuo-spatial. Ils vont devoir associer la subvocalisation du concept avec son image et même, l'associer avec un dessin ou avec l'écriture du mot.

¹³ Denis Champolion, édition Jocator

Nous avons donc commencé à ranger dans les catégorisations proposées, les concepts connus sur lesquels nous avons travaillé (voir annexe n°3). J'ai utilisé les images proposées dans la méthode de lecture Ribambelle. Facilement identifiables, elles permettent des liens forts car de nombreux mots, adjectifs, verbes d'action sont présentés avec leurs antonymes. Nous avons ainsi détaillé l'image de la fée et chaque élève a subvocalisé le mot « fée » en l'associant à l'image ou à un dessin simplifié. Puis il a fait la même chose avec son contraire : la sorcière.

J'ai expliqué à mes élèves, que pour pouvoir faire des liens encore plus forts, il était préférable d'utiliser une image déjà connue. Hélas ici, un tiers d'entre eux n'avait aucune image de fée en mémoire. Ils ont eu recours à l'image proposée dans le cahier. Nous nous sommes entraînés à faire cet exercice plusieurs fois.

J'ai expliqué aux parents d'élèves que j'ai reçus, les exercices qu'ils pouvaient également faire à domicile en réutilisant les concepts du cahier de vocabulaire pour créer l'automatisme. Mais très peu, hélas, le relayent à la maison.

Mon objectif est que, pour mes élèves, ce surcodage devienne automatique, pour ainsi libérer de la place dans leur mémoire de travail. Ce n'est pas le cas pour le moment. Lors de l'entretien individuel, chacun m'a assuré que cet exercice les aidait à mieux mémoriser, mais aucun ne l'utilise spontanément.

En revanche, ils ont fait de nets progrès dans le rangement des concepts. Au début de l'année, la majorité plaçait l'image nouvellement distribuée à côté de l'avant-dernière. Cela ne dérangeait nullement Odile, par exemple, que la poule se retrouve avec les fruits. Maintenant, il n'y a plus d'erreur. Elle, et tous ses camarades de classe, ciblent la bonne catégorie. Les images sont accompagnées des écritures en cursive et en imprimé. Les mots sont réinvestis dans des phrases qu'ils inventent. Et en ayant les mots sous les yeux, Denis, quatre ans en Clis, a enfin accepté d'écrire une phrase inventée. Il ne l'avait jamais fait auparavant.

CONCLUSION

Obtenir une meilleure mémorisation du vocabulaire et étoffer le lexique des enfants de cette Clis est une œuvre de longue haleine. Six petits mois d'observations et de recherches ne me permettent pas de valider aujourd'hui complètement mon hypothèse qui présuppose que le surcodage « boucle phonologique, calepin visuo-spatial et d'autres mémoires telles que la mémoire grapho-motrice » est efficient.

Mais, j'ai la conviction qu'il est nécessaire de continuer. D'ores et déjà, j'exporte l'utilisation de ce schéma dans d'autres domaines du français : lecture, orthographe, grammaire, et même en mathématiques, bref dans toutes matières où il est important de mieux mémoriser. Et je constate qu'utiliser des stratégies pour retrouver le vocabulaire mémorisé est probant. Donner un indice telle que la première syllabe, retrouver le mot parmi d'autres, lier le mot avec son antonyme est bien plus efficace que le rappel immédiat. Maintenant, lorsque je prépare mes séances, je rajoute une dernière colonne à mes fiches de préparation... J'y note les stratégies que je vais utiliser pour essayer d'améliorer la mémorisation de mes élèves. J'y indique aussi ce que je vais faire pour baisser la charge cognitive, afin que l'activité demandée soit réalisable par chacun d'entre eux. Ainsi, pour la résolution de problème, je leur indique la solution à trouver¹⁴. Les élèves peuvent se focaliser uniquement sur la stratégie.

Il n'est pas évident de pouvoir répondre à chaque fois aux questions suivantes : quelles informations sont-ils capables de traiter et comment ? Comment les aider à progresser ? C'est un questionnement difficile, permanent, mais passionnant.

¹⁴ *La charge cognitive*, Lucile LANQUOY , André TRICOT

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- BRITT MARIE BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 2004
- CEBE S. PAOUR JL. GOIGOUX R. *Catégo, apprendre à catégoriser*, Hatier, 2009
- CELLIER M., *Le vocabulaire à l'école primaire*, Guide pour enseigner, Retz, 2008
- DELANNAY C. *Une mémoire pour apprendre*, ressources Formation, Hachette, 2008
- LIEURY A., *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997
- LIEURY A., *Méthode pour la mémoire* Dunod, Paris, 1997
- LIEURY A., *Psychologie pour l'enseignant* Manuel visuel, Dunod, Paris, 2010
- QUILAN D ; *le travail sur les rimes et les phonèmes pour l'éveil à la conscience phonologique, GS, CP, ASH* , Hachette Education, 2007
- VANCOMELBEKE P., *Enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004

Articles :

- DESGRANGES B., GAGNEPAIN P. ; LEBRETON K. *Les traces cachées de nos souvenirs*, Spécial mémoire, La recherche, juillet-août 2009
- MOULIN C., ROULIN J-L. , *La mémoire de travail : un outil pour penser*, Eduquer et former, Sciences Humaines 2008

DVD :

- MEIRIEU P., *Etre attentif en classe*, Cap Infos Primaire, 2008

Site :

- www.education.gouv.fr : B.O ;n °12, 22mars 2007 ; B.O. hors série n °3, 19 juin 2008

ANNEXES

Difficultés rencontrées par les élèves de Clis				
	Boucle phonologique	Calepin-visuo spatial	Administrateur central	Empan mnésique
Odile	Conscience phonologique Prononciation Construction de phrase	Repérage-dans l'espace Peu d'images	Attention très fugace Compréhension Organisation Résolution de problème	1-2
Sabine		Repérage-dans l'espace	Attention très fugace Organisation Résolution de problème	3
Key	Conscience phonologique Prononciation	Dit ne pas avoir d'image dans la tête	Attention très fugace Angoissé Résolution de problème	2
Martine	Conscience phonologique		Résolution de problème	4
Denis	Conscience phonologique	Dit ne pas avoir d'image dans la tête	Angoissé Organisation Résolution de problème Calcul mental	2
David	Conscience phonologique Prononciation	Repérage-dans l'espace	Angoissé Organisation Résolution de problème Calcul mental	2
Sylvain	Conscience phonologique		Attention très fugace impulsivité Organisation Résolution de problème Calcul mental	4-5
Zoé		observation Repérage-dans l'espace	interférence Organisation Résolution de problème Calcul mental	2-3
Assia	Conscience phonologique		Attention très fugace Organisation	4

	Prononciation		Résolution de problème	
Didier	Conscience phonologique		Angoissé Organisation Résolution de problème	4